صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

السنة الخامسة — نوفمبر ١٩٥٢ — العدد الأول

فهرست

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة الخامسة | نوفمبر ١٩٥٢ | العدد الأول

لنتحرر منذ الآن !

للأستاذ محمد فريد أبو حديد
وكيل وزارة المعارف المساعد

نحن اليوم فى مطلع عام جديد ولكنه ليس كالأعوام السابقة التى مرت بنا فى حياتنا . فقد مرت حياتنا إلى اليوم تحت نظام ورثناه عن عصور طويلة كان الشعب المصرى فيها مثقلا بالقيود محصوراً فى أضيق الحدود ولا يكاد يملك لنفسه شيئاً من أمر نفسه . ولست أبالغ إذا قلت إن هذه العصور الثقيلة الوطأة لم تكن عشرات الأعوام ولا مئات الأعوام بل كانت آلاف الأعوام . لقد عرف العالم المتمدن معنى الحرية الصحيحة قبلنا بمئات السنين وتفتحت أعينه على نور الحقائق قبلنا بمئات من السنين كذلك . ولكنا بقينا نرسف فى القيود ونعيش على رغمنا خاضعين لما يوضع لنا من الحدود فلم نشارك العالم المتمدن فى مواجهة الحقائق ولا فى معرفة الحرية الصحيحة وكان غاية ما بلغناه أننا كنا منذ حين نجاهد فى سبيل بقائنا كأمة . وكان جهادنا أحياناً عن غير وعى وأحياناً عن وعى ناقص فكانت الحماسة الغامضة تملأ صدورنا للتحرر ولكنا كنا لا نعرف السبيل السالك الذى يؤدى إلى التحرر . ولست أشك فى أن كثيراً من الأفراد كانوا على معرفة كاملة بمعنى الحرية الصحيحة وكانوا يعرفون الحقائق الجوهرية فى الحياة حق المعرفة وكانوا يستطيعون أن يهتدوا إلى الطريق السالك نحو التحرر ، ولكن معرفة الأفراد لكل هذا كانت لا تجدينا نفعاً لأن مصائر الحياة لم تكن فى أيدى هؤلاء الأفراد ، بل كانت فى أيدى طبقة من أقل أهل البلاد استنارة وأكثرها غروراً وأشدها قسوة . وكانت هذه الطبقة المسيطرة على شئون البلاد لا تعبأ بشىء إلا بالمحافظة على سيطرتها

وامتيازها مهدرة فى سبيل ذلك كل المصالح الحقيقية للشعب بأسره . ولا حاجة إلى إطالة الحديث عن ذلك العهد الذى انقضى إلى غير رجعة إن شاء الله فإنما أريد بهذه الكلمة أن أبين أننا اليوم نقلب صفحة جديدة فى حياتنا القومية ، أو نختار لأنفسنا سبيلا جديداً غير التى سرنا فيها منذ ألوف السنين — طريق التحرر والمسئولية. فى هذين اللفظين ملخص واف شامل لكل ميزات العهد الجديد الذى بدأته مصر منذ يوم ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ . وفى هذين اللفظين اجمال جامع للصفات الجوهرية التى ينبغى أن تكون دستور الحياة فى مصر منذ اليوم . فعندما نستقبل هذا العام الجديد فى مدارسنا ، ينبغى لكل منا أن يذكر أنه مطالب بأن يوائم بين سلوكه وبين هذا الدستور الجديد الذى تستلزمه الحياة الجديدة — التحرر والمسئولية .

كنا من قبل ملزمين قسراً وجبراً بأن نلتزم حدوداً موضوعة لنا — لم نضعها نحن ولم يضعها الشعب لنفسه ، ولكنها وضعت للشعب ولنا . ولم يكن وضع هذه الحدود لمصلحة البلاد فى مجموعها ، بل كانت لمصلحة النظام القائم على التفرقة بين الطبقات وسيطرة طبقة لم يكن من حقها الطبيعى أن تسيطر . وقد كان المعيار الذى يؤهل للسيطرة هو معيار القوة المادية — قوة المال أو قوة العصبية أو قوة الإرهاب الإجرامى . وهكذا كان نظام الحكم كله قائماً على إهدار الكرامة الإنسانية ؛ ومن هنا يظهر لنا خطورة معنى التحرر الذى يميز العهد الجديد .

وقد أدى هذا المعيار المؤهل للسيطرة إلى أن صارت كل معايير القيم فى العهد الماضى مستمدة من المادة . كان الغنى هو الفاضل ، وهو الكريم ؛ وهو الجدير بالسيادة وكان صاحب العصبية هو نائب الأمة ؛ وهو الوزير ، وهو صاحب الرأى المسموع وكان زعيم العصابة الإرهابية هو موضع الإجلال والتقدير فى المجتمع الأكبر لأنه كان مرهوب الجانب فى مجتمعه الأصغر . وهكذا تأثرت القيم الاجتماعية ومعايير السيادة فى صفوف الشعب بالنظام المسيطر حتى انهارت القيم الخلقية والمثل العليا وكفر بها الناس أو كادوا يكفرون بها لأنهم لم يجدوها عملة معترفاً بها فى السوق الاجتماعية . وكان الشعور بالمسئولية من بين المثل التى أضاعتها هذه الفوضى الأخلاقية ، لأن الشعور بالمسئولية لا يتولد إلا إذا كان هناك ضمير عام اجتماعى ولا يمكن أن يوجد ضمير عام اجتماعى عند ما تكون معايير القيم مستمدة من القوة المادية .

فإذا ذكرنا أن العهد الجديد يتميز بالتحرر والمسئولية أمكننا أن نبدأ منذ هذا ،

العام الدراسى على هدى من غايتنا الكبرى . فماذا نريد نحن معاشر المعلمين عندما نريد أن نؤدى واجبنا فى تنشئة الجيل الجديد الذى قدرالله له أن يبدأ حياته فى هذا العهد الجديد ؟

والمعنى الذى يملأ نفسى بسيط لا يحتاج إلى كثير من إعمال الفكر ولا إلى كثير من البحث فى المراجع فالمادة التى نعمل فيها نحن معاشر المعلمين هى أثمن مادة على الأرض وهى المادة الإنسانية — هى الطفل وهى الفتى وهى الشاب هى الإنسان .

وقد كان من الطبيعى فى العصر الماضى أن تكون المادة الإنسانية أقل الأشياء خطراً لأنها كانت لا تقدر بقيمة مادية . كان الرهب والعنف على رأس قائمة القيم وكان الإنسان فى ذيل تلك القائمة . كانت الدابة تفوز فى المجتمع الماضى بما يكفيها من الطعام ، ولكن الابن كان يبيت بلا عشاء . وكان أول شىء فى اهتمام الدولة نفسها هو بناء القصور ، وشق طرق النزهة ، وبناء الخزانات ، وكان آخر شىء فى اهتمامها هو الإنسان الذى يسكن فى القصور ، ويتنزه فى طرق النزهة ، ويدير أمور الخزانات .

ولست أبالغ عندما أقول أما نحن معاشر المعلمين قد تأثرنا بالفوضى الأخلاقية العامة وعكسنا فى مدارسنا تلك الصورة التى تعنى بالمادة وتهمل الإنسان . كانت المبانى تجد شيئاً من العناية فى وزارة المعارف ولكن التلميذ كان لا يزيد على قطعة من فصل .

وكان نشاط المدارس يقاس بالأشياء التى تعرض فى المعارض السنوية ، أو بالمناظر التى تنظر فى الحفلات ، ولكن قلما كان أحد ينظر إلى قيمة الفرد من الطلاب .

وإنه لمن سوء الحظ كما قلت أكثر من مرة أن نتيجة التعليم والتربية من الأمور الخفية التى يتعذر الكشف عنها ولا يمكن تحديد المسئولية فيها . فالمهندس عندما يسىء فى بناء خزان يكون من السهل أن يكشف الناس عن إساءته ، ويكون من المتيسر إلقاء المسئولية عليه . ولكن التعليم إذا أساء فى تربية الجيل الناشئ لم يكن من السهل إدراك ما يترتب على سوء تربيته من النتائج بعد زمن طويل ولم يكن من السهل طبعاً إلقاء مسئولية هذه الإساءة على أحد .

وهذا يلقى علينا معاشر المعلمين مسئولية مضاعفة ، ويستلزم منا شدة الاحتياط وتحرى السداد فى كل خطوة . وقد ألقى علينا هذا العهد الجديد عبئاً جليلا نبيلا

وإن كان ثقيلا، لأنه وضع فينا أمله فى إعداد أجيال تصلح لتحمل مسئوليات الحياة فى المجتمع الجديد . ولست أحاول بهذا الحديث أن أخيف زملائى المعلمين بثقل المسئولية الملقاة على عاتقنا ،لأن الأمر لا يحتاج إلى كثير من المشقة . فلسنا مطالبين بشيء أكثر من أن نغير من الاتجاه القديم الذى كان يعد التلميذ قطعة من فصل . هذا الطالب الذى بين أيدينا فرد من البشر ، له كل ما للبشر من كرامة ومن حق فى أن تحفظ كرامته . وإذا كان التحرر هو شعار العهد الجديد فمن حقه أن يكون حراً — لا بمعنى أن يتصرف فى حرية فحسب ، بل بمعنى أن تطلق لطبيعته الحرية أيضاً . ينبغى أن يفكر لنفسه، وأن يدبر لنفسه ، وأن يعامل غيره بنفسه وأن يواجه مشاكل حياته الاجتماعية بنفسه . ووظيفتنا نحن معاشر المربين أن نمكنه من أن يفعل هذا كله ، وأن نحس فى قلوبنا كل العطف عليه عندما نحوطه بالعناية حتى يستطيع أن يفعل هذا كله فى مستوى دوره فى النمو البشرى . التلميذ الذى بين أيدينا فرد من البشرية مثلنا لا يقل عنا فى أى حق من الحقوق التى لنا بصفتنا بشراً . وليس هناك من فرق بيننا وبينه إلا أنه فى دور من النمو الطبيعى قد مررنا به من قبل . وهذه الحقيقة تدعونا إلى زيادة العطف عليه ، لأنها تذكرنا بأنفسنا وبمغامراتنا الأولى فى الحياة عند ما كنا ما نزال فى مثل دوره .

ولو نظرنا إلى محاولاته وأخطائه من هذه الزاوية وجدنا أنها تشيع فينا روحاً قوية من المحبة . ولست أبالغ إذا قلت إننا مطالبون بأن نكون أصدقاء لتلاميذنا على ما بيننا من البعد فى مرحلة النمو الطبيعى . ولنذكر أن تلاميذنا مهما صغرت سنهم يستطيعون أن يتذكروا صداقتنا لهم ،وأن يكونوا فيما بعد أصدقاء أوفياء لا تقدر صداقتهم بثمن ، وأنهم كذلك يستطيعون أن يتذكروا القسوة والغرور والجفاء والغباوة ، وأن يحملوا فيما بعد ذكريات الطفولة مترجمة فى مواقف الحياة العادية ترجمة شوهاء .

هذا هو ما يقضى به مبدأ التحرر فيما يتصل بمعاملة المربى لتلميذه ومسلكه فى تربيته . ولكن إلى جانب هذا المعنى يوجد معنى آخر يستلزمه مبدأ التحرر نفسه وهو أن نتحرر نحن من العقلية القديمة التى كانت تحملنا على أن نكون سلبيين فى تفكيرنا . فقد جرت عادة المعلم أن ينتظر التوجيه من أعلى — بمعنى أنه كان دائماً ينتظر من المدرسة ومن المنطقة ومن الوزارة أن ترسم له الطريق ، وأن تحل له المشاكل ، وأن ترسم له المناهج ، وتدله على طرق التدريس والتربية .

ولكن العهد الجديد يتطلب منا أن نتحرر ، وأن نفكر لأنفسنا ، وأن نواجه

مشاكلنا بأنفسنا . فكل معلم مطالب بهذا التحرر فى نفسه، وكل مدرسة مطالبة بأن تعمل على هذا التحرر فى مجموعها .

ماذا نصنع لتربية هؤلاء الأبناء ؟ هذا هو السؤال الذى ينبغى أن تسأله لنفسها كل مجموعة من المعلمين فى مدرسة من المدارس . ولهذه المجموعة أن تسأل من هم أكثر منها خبرة إذا وجدت فى المشكلة ما يحتاج إلى سؤال من هم أكثر خبرة .

ولكل مجموعة أن تدبر الوسائل التى تؤدى إلى غايتها بعد أن تبذل الجهد فى التحرى للسداد فيها ، وهى إذا فعلت كانت جديرة بالتقدير ،ولو كان فى عملها شىء من النقص أو التقصير . لأن الاجتهاد فى نفسه مشكور ، ويمكن أن ينتج الخير بعد محاولات أخرى . ولكن الشىء الذى يأباه العهد الجديد هو الفتور والجمود والسلبية وعدم الشعور بالمسئولية — أى عدم التحرر من العقلية القديمة .

الصحة والتربية وأين يلتقيان

بقلم الدكتور رالف هـ . كرولى

كان من نصيبي فى مدى حقبة طويلة من السنين أن أظل عاكفاً على دراسة الأمراض: تشخيصها وعلاجها ومسبّباتها ووسائل الاحتراز منها وعلى تفهم الصحة : ماهيتها وطرق المحافظة عليها . وإنه ليبدو لى من استعراض شئون الطب منذ نهاية القرن التاسع عشر وفى مدى نصف القرن الحالى أن ثمة تقدماً ملحوظاً فى طرق العلاج والمداواة والوقاية من الأمراض .

أما توفير الصحة التامة والرفاهة والسعادة للأطفال والمراهقين وللرجال وللنساء — وهى الحالة التى قد تسمى « الصحة الإيجابية » تمييزاً لها عن مجرد السلامة من انحراف الصحة — فهذا شيء لم نفعل فى سبيله سوى القليل مما يجب . وسأهدف فى معظم حديثى هنا إلى الكلام عن حالة الأطفال والمراهقين . فقد عملت فى هذا المجال من ناحيتيه الصحية والتربوية معظم سنى حياتى .

إنى أعتقد أن شرائط الصحة الجسمية والعقلية إذا لم نعمل على توفيرها لكل طفل وكل مراهق طوال فترة النمو الهامة من الميلاد إلى الثامنة عشرة . يكون احتمال الحصول عليها ضعيفاً بعد تلك السن ، ولن يتأتى للكبار أن يتمتعوا بحياة كاملة حافلة بالكثير من العمل .

وإنى إذ أوجه أشد العناية إلى الصحة أو إلى ما يمكن التعبير عنه دون تغيير المعنى بعبارة « الذات الكاملة » أو « الحياة » لعلى يقين من أن لهذه العناية أثراً جوهريًّا فى إدراكنا للصحة والتربية معا وفى تغيير أسسهما وفى طرق تطبيقهما كذلك وفى مناهج التعليم والإعداد بالنسبة لكل من الطبيب والمدرس . على أننا لو عنينا بالمرض والدواء فحسب بالنسبة للطبيب ، وبالمعلومات والتدريس فحسب بالنسبة للمدرس ، لوجدنا أنفسنا نفكر ونعمل بطريقة تفرق ما حقه أن يجمع وتجزّىء ما شأنه أن يتكامل . وستكون كل من صورة الطبيب فى طبه وصورة المعلم فى علمه فى إطار يفصلها مستقلة عن الأخرى . فعلى الطبيب والمعلم أن يعملا معاً

فى تعاون صادق ومؤازرة مستمرة حتى تكون الصورة الموحدة ثمرة طبية لعملهما المشترك . إن الصحة والمحافظة عليها تستدعيان من الطبيب والمعلم على السواء أن يخلقا بيئة صالحة ينمو فيها الطفل والمراهق . ومن الواجب الحتم على كل من الطبيب والمعلم أن ينظر إلى الأطفال عامة فى بيئاتهم العائلية وإلى كبارهم خاصة فيما يكتنف حياتهم خارج المدرسة من البيئات الاجتماعية والرياضية والصناعية ، وسأتحدث بعدُ عن هذا فى تفصيل .

فى ضوء اعتبارات كهذه يمكننا أن ندرس عن كثب المظاهر المتعددة لما كان فيما مضى يسمى بالخدمة الطبية المدرسية ففيها يلتقى مجهود المعلم والطبيب معا . وإنه لمن الدلالات ذات المغزى أن قد تغير منذ عهد قريب وصف تلك الخدمة فصار اسمها الخدمة الصحية المدرسية بدلا من الخدمة المدرسية الطبية . وفى مطلع هذا القرن كان المربون ينظرون إلى هذه الجهود على أنها خدمة طبية محضة . وذلك لأنهم كانوا يرون فى تلاميذهم عاهات وأمراضاً ماثلة أمام أعينهم ولم يكن فى مقدورهم أن يفعلوا فى سبيلها شيئاً جدياً فى حين كان من الواضح لديهم أنها السبب فى حرمان الأطفال أو تعويقهم من أن يستفيدوا من المعلومات التى قصد أن يستفيدوا منها . ولهذا ظلت تلك الخدمة فترة من الزمن مقصورة على مجرد التشخيص والعلاج الطبى ومضت فى عملها قانعة بهذا المجال الضيق . ومع ذلك لا يزال ينقصها الشىء الكثير مما يجب عمله لضمان الحصول على العلاج المبكر السريع الفعال كما أشار إلى ذلك تقرير لجنة أطباء الكلية الملكية لأمراض الأطفال عن توسيع المستشفيات المعدة لتمريض الأطفال وتعميمها . ولكن بما أن هذه ناحية طبية خالصة من نواحى الخدمة الصحية المدرسية وهى تجاوز نطاق هذا المقال فلن أفيض فيها . وكذلك ليس من غرضى أن أتعرض لذلك الميدان الهام الآخر من ميادين تلاقى الصحة والتربية الذى يتناول الأطفال ذوى العاهات الجسمية ومنهم الأعمى والأصم والكسيح وأمثالهم ، ولا لذوى العاهات العقلية أو الذين يصيبهم الصرع ، ولا لما يتعلق بجميع ذلك من وسائل العلاج فى ميدانى الطب والتربية ؛ وإنما غرضى أن أقتصر على الطفل العادى فى المدرسة العادية .

إن التحول من خدمة طبية إلى أخرى صحية سيكون له أثر عميق فى ناحيتى العمل والإدارة . ولننظر على سبيل المثال فقط أساس العمل فى هذه الخدمة وهو التفتيش الطبى على الأطفال فى مدارسهم . كان أهم ما تتوجه إليه العناية فى هذا

الإجراء هو الفحص الطبي المعتاد لكل طفل عند التحاق بالمدرسة ثم فى فترات معينة بعد ذلك وكلما تكرر كان أصلح للطفل وكان هدفهم أن يكشف على الطفل طبيًّا كل عام وكانوا يزعمون أن الفحص الطبي الدورى الذى يجريه طبيب المدرسة هو الذى يكشف عن الأمراض فى بدء ظهورها . ولكن التجربة دلت على أن ذلك العمل عرضة للنقد الشديد لأنه يفضى إلى الإسراف فى الوقت والمال فى عمل لا جدوى منه ، فهو مثل كل شيء عادى إذا كثر تكراره ينتهى إلى السآمة والملل منه ، وهو ينتهى بطبيب المدرسة إلى الاعتقاد بأن مكانه من الخدمة الصحية المدرسية ضئيل محدود حتى ليحار مع الحائرين فيما إذا كان يصح أن يعتبر نفسه أو أن يعتبره غيره زميلا للمدرس فى تربية الطفل . على تقدير أن التربية شيء آخر غير التعليم .

إن الاهتمام بالخدمة الصحية المدرسية يؤثر بالضرورة فى التربية : أساسها ومدلولها وطرائقها ونظامها . وهل الصحة إلا نفحة يجود بها فن الحياة الصحيح على من يحذقه فرداً كان أو جماعة ؟ فلإدراك هذه الغاية وتحقيق معناها يجب أن تتعاون جهود الطب والتربية وأن يسير المدرس والطبيب جنباً إلى جنب فى مؤازرة ووئام وبغير هذه المؤازرة لن نصل إلى الغاية المرجوة .

وإذن فقد وجب أن يستبدل بذلك الفحص الطبي الدورى الذى يجرى على جميع التلاميذ فحص طبي يختار له بعض أطفال. ولقد كان هذا الفحص الخاص يقوم به دائماً طبيب المدرسة على أنه بعض عمله. ولكن كثيراً من الأطباء كانوا يرون أن هذا الفحص لا يفى بغرضه لأنه لا يختلف فى شيء عن الفحص المعتاد . ولئن كان فى هذا الزعم بعض الصواب فهو فى رأيي يرجع إلى نقص فى طريقة الاختيار ذلك لأن الأطفال كان لا يقدم منهم إلى الطبيب بصفة عامة سوى الذين يلاحظ عليهم مدرس الفصل أو الممرضة أعراض مرض أو نذير عاهة فقط ، فى حين أن الواجب يقضى ببذل عناية أكبر فى ملاحظة الأطفال عامة . فالذين يتغيبون عن المدرسة لأسباب صحية يجب عرضهم على الطبيب عند عودتهم ولا سيما من كان منهم قد أصيب بمرض معد . وكذلك يجب أن يعرض على الطبيب جميع الأطفال الذين يثبت الميزان عند بدء كل فترة مدرسية أن وزنهم لم يزد أو أنه قد نقص ، والذين يلاحظ عليهم مدرس الفصل شيئاً من الفتور أو الخور الجسمانى فى أثناء اللعب أو تأدية التمرينات الرياضية ، والذين يظهر عليهم التأخر فى أعمالهم المدرسية

أو قلة الانتباه أو العجز عن حصر الذهن أو بطء الفهم ، وكذلك الذين تنتابهم اضطرابات نفسية أو يبدو فى سلوكهم ما لا يستحب . وظاهر من هذا أنه ما لم تتعاون التربية مع الطب أوثق تعاون فى هذا الفحص الطبي المدرسى فثمة خطر الاعتقاد بأن مجرد الكشف الطبي هو غاية فى ذاته . لأن طبيب المدرسة فى واقع الأمر لا يجد من الفرص إلا النادر ليتبادل الرأى مع مدرس الفصل فى الصحة الجسمية والعقلية لأى طفل بعينه .

من عجيب الأمور أننا لم نعترف بأن « الصحة العقلية» «و المرض العقلى» يمكن تطبيقهما على الأطفال إلا فى السنوات الأخيرة ، أما الجانب العاطفى من حياة الطفل باعتباره شيئاً آخر يختلف عن حياته الجسمية والعقلية فقد كنا فى واقع الأمر لا نأبه له إلا قليلا ولكننا الآن آخذون فى تعرف أهميته العظمى فى حياة الطفل الراهنة جسما وعقلا وفى حياته المقبلة كشخص بالغ . وإن فى هذا المجال لمتسعاً لا يقتصر مداه على بحوث القلة من خبراء التربية واخصائيي الطب بل يتعداه إلى ما لا يحصى من مسائل التربية التى تنتظر التنقيب والكشف عنها من كل معلم وبالأحرى من كل مشتغل بتدبير الشئون التربوية وكل عامل على ترقيتها وتقدمها .

والطفل المتأخر يمثل أكثر مشاكل الصحة العقلية أهمية ، فإننا حين نتذكر أن ما يقرب من عشر الأطفال تنطبق عليهم تلك التسمية ، وهؤلاء ما لم ينلهم العلاج الجسمانى والتربوى المناسب ، يقضون فى المدرسة حياة تعسة ، وفى ميدان الأعمال يعجزون عن الحصول على المكان المرغوب فيه ، ولا يقدرون على استغلال وقت فراغهم . وأخيراً يدخلون فى عداد مشردى الأحداث . إذا تذكرنا هذا كله تجلت لنا خطورة المسئولية التى نحملها بإهمالنا شأن هؤلاء الأطفال ؛ ذلك لأن الديموقراطية لا يمكن أن يقدر لها النجاح أو يستقيم لها أمر إلا إذا ساهم جميع المواطنين ، كائنة ما كانت مواهبهم العقلية ، بخير ما أوتوا وأسمى ما وهبوا كل بنصيبه وعلى قدر طاقته . وإن حالة تلك الطائفة من الأطفال لتدل بوضوح على أن الغرض الأساسى من التربية إنما هو أن يحيا الناس حياة صالحة وأن يقتدروا على تدبير شئون العيش والاستمتاع به ، وما أكبر الغنم وأجزل الفائدة التى تعود على الطفل والجماعة على السواء من وراء الجهود المشتركة التى يبذلها كل من طبيب المدرسة ومدرسها وعالمها النفسانى ومديرها فى سبيل تهيئة التربية الملائمة لهؤلاء الأطفال فى جميع مراحل دراستهم ، وما أعظم ثواب أولئك العاملين جميعاً ! والواقع أن فى

حالات الأطفال المتأخرين مسائل كثيرة بارزة تستحق الدراسة حتى يمكن توجيههم على أساس سليم ، وكثيراً ما تعزى تلك الحالات إلى الاضطرابات النفسية وإلى مشاكل الشذوذ الخلقى التى تستدعى الإحالة إلى عيادات العلاج النفسي حيث يبحثها خبراء إخصائيون فى العلاج النفسى وعلم النفس والصحة العقلية . ومما يؤسف له أن فكرة توجيه الطفل عند أول ظهورها قد فهمت فى معظم الأحوال على أنها ذات صلة بأمراض الأطفال العقلية ، مع أنها لا تعنى فى الغالب غير المسائل الخاصة بتنظيم العلاقة بين المنزل والمدرسة ومعالجة ما يعترض الآباء أو المدرسين أو الأطفال من صعوبات ومشاكل ، وهدفها الأول هو العناية بالصحة العقلية والمحافظة عليها . أما عيادة العلاج النفسى فلا يلجأ إليها إلا فى الحالات التى يجد فيها الآباء أو المدرسون أو الخبير النفسى أن الحاجة ماسة إلى معونة غيرهم .

هذا ولقد فاضت المطابع فى بضع السنوات الأخيرة بسيل عارم من المطبوعات فى موضوع الطفل المذنب وتناولته من جميع نواحيه : الطبية والتعليمية والقضائية والاجتماعية . ولكنا لا نزال فى حاجة ماسة إلى الإرشاد فى حل هذه المشكلة العويصة ؛ إذ أن همنا الأكبر يتجه نحو تلمس العلاج . ومبلغ علمنا بهذا النوع من العجز العقلى لا يختلف كثيراً عن مقدار علمنا فيما سلف بأمر الكساح الجسمانى الناشئ عن أسباب مادية عديدة ومنها الروماتيزم ومرض القلب . ولقد نظرنا فى أسباب الكساح الذى يلازم الطفل مدة حياته وتقصيناها حتى عرفناها ، وبهذه الطريقة تحكمنا فى منع أسباب الكساح وهذا ظاهر جداً فى حالات الكساح الناشيء عن لين العظام وعن الدرن وعن شلل الأطفال . وإذن فكل ما يجب أن نفعله فى الوقت الحاضر بشأن المذنبين الأحداث هو بالضبط — من حيث المبدأ — ما فعلناه من قبل عن طريق المؤسسة الصحية الخاصة بعلاج مشوهى الأطفال وعن طريق عيادات منع الروماتيزم وأمراض القلب ، ذلك لأن جرائم الأحداث لا تنقض من السماء دفعة واحدة ولكنها تنشأ وتنمو وجذورها الدفينة بعضها يتصل بعمل أعضاء الجسم وبعضها بحالات النفس ، وحين ندرس تلك الجذور فى مكامن نشأتها الأولى نجدها عند ملتقى الصحة والتربية . وعلى العموم فدواعى الانحطاط توجد فى الجسم وفى القوى العقلية وهى التى تنشأ عنها الاضطرابات النفسية ولو أحسنا فهم شاراتها وأعراضها عند أول ظهورها ، ولو تم التفاهم والتعاون بين

كل من طبيب المدرسة وخبيرها النفسانى وبين أولياء أمور الأطفال لحيل بين أطفال كثيرين وبين تلك النهاية المؤسفة التى يقفون فيها وهم شواذ بين يدى الطبيب النفسانى أو مجرمون بين يدى قاضى محكمة الأحداث .

بقيت ناحية أخرى تلتقى فيها الصحة والتربية ويجب ألا يفوتنى التنويه بها فلربما كانت أهم من كل ما أشرت إليه قبلا ، تلك هى الصحة الكاملة فى الطفل والمراهق جسما وعقلا ، فإنها ليست مسألة بيئة صالحة وغذاء وافر صحى وهواء طلق نقى ثم مواءمة بين العمل والراحة فحسب ، ولكنها — إلى هذا كله — التربية اللازمة للحصول والمحافظة على هذه الحياة الكاملة ، وتلك التربية يجب أن تكون سبيلها ممهدة واضحة الغرض والوسيلة والمنهج الدراسى . إننا لا نكاد نطالع كتاباً أو نتصفح مجلة فى التربية أو نستمع إلى محاضرة فى مؤتمر دون أن نجد ما يشجعنا ويقنعنا بأننا سائرون على أرض صلبة فى هذا الطريق ، ولكن ما أبعد ما تتخلف الأعمال عن الأقوال ، فقد دأبنا على الهدم والبناء فى وقت معا ، ولا بد للبناء من أساس جديد ، ولكننا نتردد فى وضع الشىء الأصلح مكان الصالح ، كأن بينهما نفوراً أو عداوة لا ندرى على وجه التحقيق أيهما يحملها للآخر . إن التربية الصحية لا تنافس المواد المقررة فى خطة الدراسة ، بل مكانها أن تحل من كل مادة منها فى موضع الأساس من البنيان وأن تأخذ من فائدة كل منها بنصيب . لقد قطعنا مراحل طويلة منذ تلك الأيام — وهى لا تبعد عنا سنوات كثيرة — حينما كانت كتب دراسية قليلة فى موضوع « علم وظائف الأعضاء وتدبير الصحة » هى كل الزاد ، وكان فيها الغناء لجميع المنهج الصحى بالمدرسة أو بمدرسة المعلمين ، وكنا فى معظم الأحوال نقنع راضين إذا وجدنا بين فترات جدول أوقات الدراسة مدة قصيرة تحشر فيها تلك المادة لتكون ممثلة بين مواد المنهج ، ولم يكن كبار الأطفال فى المدارس الثانوية أوفر حظاً من أطفال المدارس الأولية . على أن لمدارس الحضانة فضلا أى فضل لأنها هى التى أبرزت للعيان ما للتربية الصحية من مكانة أساسية فى حياة الطفل وأنها تربية فى الصحة العقلية والصحة الجسمية معا . وقد ترتب على مد سنى الدراسة بالمدارس ، التى يقضى فيها الأطفال فترة طويلة من أعمارهم ، أن بدأت تظهر واجبات جديدة وتتاح فرص عديدة لترويض الأطفال وتدريبهم على فن الحياة ، وهذا فى الواقع هو ما تعنيه التربية الصحية . ومع ذلك فلا يزال هناك متسع كبير للمزيد ، إذ من الضرورى أن تكون المدرسة على علم تام بجميع

ما يحيط بالطفل فى حياته كلها فتعرف كيف يعيش فى داره وخارجها ومن هم الذين يعاشرهم من الأهل والذين يخالطهم من الناس فى المجتمع وفى مكان العمل . وزيادة على ما تقدم فإن التربية الصحية ليست عملا عادياً هيناً ، بل تحتاج إلى كثير من الإقدام والهمة العالية ويجب أن تتوافر فيمن يتصدى لها الرغبة الصادقة والتفانى فى العمل المشترك ، وهذا هو ما ينتظر من أعضاء هيئة التدريس جميعاً .

على أننا لم نضع للشباب بعد خطة واسعة يسترشد بها فى حياته وإن كنا قد بدأنا منذ قريب فى أن نتيح لهم هذه الفرصة ، وما دمنا لم نوفر لهم الكليات الإقليمية وأشباهها من المعاهد فليس لنا أمل فى أن نرى مراهقاً تتكامل ذاته أثناء طور النماء الهام الذى ينتهى فى سن الثامنة عشرة ، وأن تكون لدينا القدرة على معونته لأن يكون صالحاً للحياة الكاملة . هذه هى التربية الجنسية وشاكلها الكثيرة التى نسمع عنها فى هذه الأيام ، أليست داخلة ضمناً فى نطاق التربية الصحية ؟ إن الجنس بمعناه الواسع لا يقل سعة عن الحياة نفسها ، ومع ذلك اصطلحنا على أن نشير إلى التربية الجنسية بمعزل عن سواها ، وإن فى هذا لدليلا على قصور واضح من جانب المربين جميعاً يحمل وزره المدرسون والمديرون كبارهم وصغارهم والأطباء والمثقفون عامة رجالاً ونساء فإنهم قد أثبتوا بعملهم عجزهم عن تقدير مكانة التربية الصحية وعن تفهم معناها الشامل .

إن كل هذا التكرار والإصرار على ذكر « الحياة » و « فن الحياة » يعنى بالضرورة أن يكون « علم الأحياء » واحداً من الأسس التى تقوم عليها تربيتنا . وبهذه الكيفية دون سواها — على ما ذكره ل . ب . جاكس منذ بضع سنين — نضمن للجسم تربية حقيقية ، فقد قال : مهما بلغت تربية العقل من الأهمية ومهما ابتكر الفكر وأبدع الفن وهذب الخلق وارتقى نظام الاجتماع فلن تنال الغاية السامية ما لم يصحب كل ذلك جسم نام سليم قويم . ولا شك أن هذا ضرورى على وجه أخص فى إعداد المواطن الصالح وهو واجبنا جميعاً . فما أكثر فتياننا المراهقين الذين تنقصهم الدراية بتدبير شئونهم الخاصة ، وقد كادوا يبلغون أعتاب سن الرشد ولما ينالوا سوى الحظ الضئيل المقسوم لصغار التلاميذ من العلم بأمور الجسم وبالتالى من التثقيف العقلى ، حتى ليحق لنا أن نعد الكثيرين منهم أميين فى شئون الجسم . ومما يؤسف له أننا أبطأنا إلى هذا الحد ولم نفطن للنذر البيولوجية الخاصة بهذه الفترة

الخامة من أدوار النمو فقد تركنا الطفل بعد سن الرابعة عشرة يتلمس طريقه فى دروب المراهقة ويخبط فيها خبط العشواء ولا هادى له غير ما توحى به نفسه ومؤثرات الحياة فى بيئته الاجتماعية والمهنية .

وإننا إذ نحرص على لفت الأنظار بصفة خاصة إلى توجيه العناية إلى الصحة أكثر من المرض وإلى تربية الطفل تربية كاملة من جميع نواحيه أكثر من مجرد تعليم المواد الدراسية ، لا ينبغى سوى تمهيد الطريق إلى إعادة النظر فى مسألة تخريج الأطباء والمعلمين من أساسها . ولن أناقش هذه المسألة فى الوقت الحاضر ، ولكن لا يفوتنى القول بأنه لا يمكن أن تنهض خدمة صحية عامة ما لم يتلق الأطباء والمعلمون قسطاً وافياً من علم الاجتماع . فيجب أن تعد لهم دراسات تكميلية بعد التخرج تكون باعثاً على نشاطهم وذات أثر هام فى عملهم .

أما بعد ؛ فقد قصرنا الحديث حتى الآن على تلاقى الصحة والتربية فى دائرة تضم الطفل والمدرس والطبيب فى المدرسة ، ولكن يوجد نطاق أوسع من هذا وهو العائلة . إذ يتعين على الطبيب والمدرس أن يدرسا الطفل فى أسرته . لقد اعتدنا فى هذه الأيام أن نجعل اهتمامنا بالفرد أحياناً وبالجماعة أخرى كأنما هما طرفان يتأرجح التفكير بينهما ، مع أن الواجب أن تكون الأسرة هى مركز استقراره لأنها النقطة التى تلتقى فيها جميع الخصائص الحقة لكل مجتمع ديموقراطى ، والديموقراطية فى صميمها أسلوب الناس فى حياتهم أكثر مما هى نظام الحكم فيهم تتجدد مع كل جيل ، ولذلك يجب أن تكون فكراً وعملا ماثلة فى الحياة الاجتماعية التى يحياها الطفل والمراهق فى الدار والمدرسة ، اللتين يجب أن ينظر إليهما — خلافاً للعرف الجارى — لا باعتبارهما شيئين منفصلين بل باعتبار أنهما متصلتان وتتم إحداهما الأخرى ما دامتا تؤلفان الوسط الذى تتفتح فيه حياة الطفل . وقد أصبح من الضرورى أن يتعاون المنزل والمدرسة وأن تقوم بين الآباء والمدرسين علاقة أوثق مما عليه الحال فى هذه الأيام . وإنه ليسرنا أن نسمع هتاف الآباء بعبارة « مدرستنا » مشيرين إلى المدرسة التى تعلم أبناءهم عند ما تجمعهم بالمدرسين إحدى المناسبات العرضية مثل « أيام الآباء » وغيرها ، تلك المناسبات التى تدل دلالة واضحة على مقدار الحاجة لأن يكون الاتصال مستمرا بين المنزل والمدرسة بحيث تصبح التربية اللازمة للطفل وللوالد وللمدرس عملا مشتركاً بين الجميع . فالمدرس من جهة فى حاجة إلى المعلومات الخاصة بالحياة فى المنزل أو فى المحيط الاجتماعى يزوده بها الوالد أو عدد من الآباء

عن الابن أو الأبناء أفراداً وجماعات ، سواء أكانت تلك المعلومات خاصة بأولادهم بالذات أم بأولاد الجيران . والوالد من جهة أخرى يحتاج إلى أن يبصره المدرس بالأغراض القريبة التى تعمل المدرسة على إدراكها أو الغايات البعيدة التى تهدف إليها وبخطة الدراسة وحكم كل مادة من موادها وبالغرض من وجوه النشاط المدرسى التى قد يرى الوالد أنها غير ضرورية أو مضيعة لوقت يظن هو أن من الأنفع للطفل أن يصرفه فى «التعلم» . وهذه المعلومات وكثير مثلها تعود بفائدة عظيمة إذا ألقيت فى مناسبات على الآباء زمراً لا أفراداً . وزيادة على ما تقدم فإن الاتصالات المنظمة بين الآباء والمدرسين تتيح فرصاً عديدة للتفاهم فى مسائل التربية على نطاق واسع إذ من اليسير على الوالد أن يقابل فى هذا الاجتماع طبيب المدرسة والحاضنة والمشرف الاجتماعى وخبير المدرسة فى المشاكل النفسية والطبيب الإخصائى المنوط به النظر فى الصحة الجسمية والعقلية وكذلك طبيب الأسنان فى المدرسة ومديرها وغير هؤلاء من ممثلى الهيئات والمؤسسات والمعاهد الأخرى الصحية والاجتماعية والمهنية . وأمثال هذه الاتصالات المنظمة تثار فيها بالضرورة المحادثات والمناقشات التى يستنير به الفريقان من الآباء والمعلمين بل بعض كبار الأطفال الذين تتضح لياقتهم لأن يدعوا إلى حضور تلك الاجتماعات .

على أن الصلة بين الأب والمدرسة لا تقتصر على ذلك النوع وحده . فالأب والمدرس والطفل على السواء يشتركون فى الحفلات الموسيقية والأدوار التمثيلية والألعاب والمعارض المدرسية . والمجلة المدرسية ، إذ يقوم بتحريرها وإعدادها الآباء والمعلمون والأطفال المتقدمون ، تعتبر كذلك من الوسائل التى تدعم على وجه التحقيق تلك الرابطة التعاونية بين الجميع : والزيارات هى الأخرى يمكن تنظيمها من حين لآخر على أنها جزء من المنهج الدراسى لمشاهدة المؤسسات البلدية والمراكز الزراعية ومعامل الألبان ومراكز توزيع المياه وأعمال المجارى والمبانى المنشأة لتفريج أزمة المساكن ، وهذا كله زيادة على زيارة المراكز الاجتماعية ومدارس الحضانة والمدارس الصناعية وبعض المصانع المختارة . وفى ثنايا ما تقدم تنشأ مناسبات عديدة لم تكن فى الحسبان تزيد متانة الرابطة بين المعلمين والآباء والأبناء . وإن فى بعض ما تسديه رابطة «الآباء والمعلمين» من طيبات ما يضاعف مزايا تلك الاتصالات المدرسية ، فهى تنتهز الفرصة مثلا لتعين بعض الأطفال أو العائلات إذا حزبهم أمر أو نزلت بهم نازلة ، وهى ترسل الأولاد لقضاء الإجازات ، أو إلى دور النقاهة

والشفاء ، وتسهم فى إعانة بعض المشروعات المحلية . ولقد دلت الخبرة على إمكان الاطمئنان إلى كرم الآباء ومعونتهم بالنسبة إلى المدارس التكميلية سواء أكانت ابتدائية أم ثانوية . وهذا من الأهمية بمكان متى علم أن جميع المراهقين الذين يدرسون كل الوقت أو بعضه تنتهى دراستهم بتلك المدارس عند سن الثامنة عشرة . وهنا يصح لنا القول بأن الصلة بين المهنة وبين التعليم يجب أن تكون وثيقة ، فلقد طال الفصل بين هاتين الدعامتين الاجتماعيتين الخطيرتين بسبب الحاجز الوهمى الذى أقيم للتفرقة بين ما يسمى التعليم الثقافى وما يسمى التعليم المهنى ، مع أن تربية المراهق يجب ، لصالح المهنة ذاتها ، أن تكون موضع تفكير أصحاب الأعمال واهتمامهم كما هى فى اعتبار المربين . والعقبة الصعب هى إيجاد الصلة بين الفريقين ؛ ولكن مما لا ريب فيه أن المدرسة التى أقامت دستورها الثابت على اعتبار التربية عملا مشتركاً بين الآباء والمعلمين والأطفال ، والتى يهتم كل والد ، ما وسعه ، بسيرها فى الطريق السوى — هذه المدرسة هى التى ستكون خير صلة بين هاتين الناحيتين البارزتين فى حياة المراهق ؛ أولاهما : ازدياد ثقافته كمواطن صالح ، وتحسين عمله الذى يكسب منه قوت يومه .

البطاقات المدرسية وكيف يستفاد منها

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان

لقد قامت المدارس منذ القدم لكي تعنى بأمر التلاميذ وتعدهم للحياة . ولقد فهمت المدارس قديماً هذه الوظيفة على أنها عناية بالناحية العقلية وحدها ، فجعلت عملها مقصوراً على دراسة الكتب وتحصيل المعرفة على أساس أن الكتب تشتمل على خبرات الأجيال السابقة التى لا غنى عنها فى الاستعداد للحياة .

ولقد تطور الزمن وتقدمت بتطوره الدراسات النفسية والتربوية تقدماً ترتب عليه كثير من التعديل فى وجهة النظر السابقة . وأصبح جمهور المربين يرى أن وظيفة المدرسة ليست مقصورة على العناية بالتكوين العقلى للإنسان ، وبتلك الصورة الساذجة التى تقوم على استظهار الحقائق وتسميعها ، ولكنها تقوم على العناية بالطفل من سائر نواحى نموه ، فهى عناية محيطة شاملة تتجه نحو الجسم والعاطفة والشخصية اتجاهها نحو العقل ، وتعنى بالعادات والأساليب ووجهات النظر كعنايتها بالمعرفة والإلمام بالحقائق . ولقد دعا إلى هذا التطور فى وظيفة المدرسة ما تبين لرجال التربية ، من أن مثل النمو الإنسانى من سائر نواحيه الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية وغيرها كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ، وكذلك الإنسان إذا مرض جسمياً أو عقلياً أو نفسياً أقعده ذلك عن أن يحقق أقصى ما يمكنه أو ما يرجى منه ، وهكذا تحقق على يد التربية أن العقل السليم لا يكون فى الجسم السليم فحسب ، وإنما فى « الشخص » السليم : السليم فى جسمه وفى نفسه وفى عاداته وأساليبه وعلاقاته مع الغير . هذا ولقد كان لتقدم الدراسات النفسية والتربوية وما كشفت عنه من أساليب جديدة للعناية بالطفولة من الوجهة التربوية وقائياً وعلاجياً ، ما حمل المدرسة مزيداً من التبعات فى سبيل إعداد الأجيال القادمة . فبعد أن كان كل والد مربياً وبعد أن كانت عدة المدرس « عصا من الجنة ! » وزئيراً من الغابة وبطشاً وإرهاباً ، وبعد أن كانت وسيلة المجتمع فى تأديب الأفراد

وتصحيح الأخطاء تشوية النفوس والأبدان فى سبيل القصاص والردع والعمل على استقرار بعض الأوضاع ، أصبحت دراسة السلوك الإنسانى من حيث مسبباته أو بواعثه ومن حيث أهدافه ومراميه ومن حيث طرق تعديله وتوجيهه فنًّا من الفنون الرفيعة وعلما من العلوم الراسخة ، وأدركت الدول المتحضرة أنه إذا كان عليها أن تقدم أحسن العناية بالناشئة فيها ، فإنها لا تستطيع أن تترك أمور التربية تسير خبط عشواء على غير هدى كعهدها الأول ، ولكن يجب أن يعهد بأمرها إلى فئة ممن يتخصصون لا فى دراسة المادة فحسب ، بل وفى الدراسات التربوية بالإضافة إلى التخصص فى المواد . وهكذا أصبح من الواجب على المدرسة أن تعنى بالتلميذ كما لم تعن به من قبل ، وأن تكون عنايتها به شاملة لسائر نواحيه وأن تهيء له من ظروف النمو الصالح ما قد لا يجده فى البيت ، وخاصة بعد أن تعقدت الحياة التى نعيش فى ظلها هذا التعقد واتسعت مشكلاتها هذا الاتساع وانصرف الآباء والأمهات عن العناية بأبنائهم بحكم مشاغل الحياة هذا الانصراف .

ولما كانت المدرسة لا تعنى بتلميذ واحد ولكن بعدد كبير من التلاميذ ، ولما كان التلميذ الواحد يراه ويعنى بأمره أكثر من مدرس واحد ، فقد اتجهت المدارس نحو البحث عن وسيلة تمكنها من القيام بوظيفتها فى العناية بالتلاميذ تلك العناية الكاملة الشاملة بحيث لا يهمل الفرد فى وسط الجماعة وبحيث يصبح من الممكن أن يستفيد المدرس الجديد على التلاميذ بخبرات من سبقوه معهم وبحيث يدرس سلوك التلميذ بطريقة علمية على مدى كاف من الزمان — فكان أن وصلت المدارس إلى ضرورة الاستعانة ببطاقات تخصص كل بطاقة منها لتلميذ — يكتب فيها المدرس ما يلاحظه عن التلميذ وما يراه فى سلوكه وما قد يعن له من الآراء فى هذا السبيل . وهكذا أصبح للبطاقات المدرسية شأن وأى شأن فيما تؤديه هذه المدارس من رسالة وما يلقى عليها من المسئوليات .

ولقد أخذت بعض المدارس المصرية الحديثة بنظام البطاقات فخصصت بطاقة لكل تلميذ وعهدت بهذه البطاقات إلى المدرسين يدونون بها ملاحظاتهم . ولقد أردت أن تبدأ دراستى لهذا الموضوع ومدى ما تفيده المدارس الآخذة بهذا النظام من أتباعه بفحص ما هو حادث فعلا ومحاولة التعليق عليه . وتحقيقاً لهذه الغاية قمت بزيارة بعض المدارس ورياض الأطفال التى تهتم بأمر هذه البطاقات

وقمت بفحص جانب كبير منها وفيما يلى عينة عشوائية ممثلة لما يكتب فى هذه البطاقات فمن الملاحظات عن أطفال مختلفين : تلميذ مجتهد — دون المتوسط — يحتاج إلى عناية كبيرة — كسول — ممتاز يتعاون مع زملائه إلى حد ما — يحترم النظام — يحب النظام — مشاغب — كثير الكلام فى الفصل — قليل الإصغاء — قليل الضبط لنفسه — منطوى — خجول — سريع الانقياد لغيره — شارد الذهن — يعنى بمظهره العام — أنيق فى مظهره — ملابسه غير نظيفة — كذوب — يعتدى على ممتلكات الغير — يرجى منه تحسن عن ذى قبل . . . إلخ .

ولو أننا أمعنا النظر فى هذه الملاحظات وأشباهها فإننا نستطيع أن نوجه إليها أوجه النقد الآتية :

أولاً : ينصب الجانب الأكبر من هذه الملاحظات على سلوك التلميذ من حيث علاقته بعمل المدرس ولذلك فإن نسبة كبيرة منها تدور حول الاجتهاد والالتفات للدرس وأداء الواجبات المنزلية ، كما يدور عدد كبير آخر من هذه الملاحظات حول نظام الفصل ومدى مساهمة التلميذ فى المحافظة عليه أو الإخلال به ، فهذا مشاغب وذلك هادئ وآخر كثير الكلام . . . إلخ . وقد يكون من الطبيعى أن يهتم المدرس بهاتين الناحيتين وله فى ذلك كل الحق فاجتهاد التلميذ فى التحصيل غاية تهدف إليها كل مدرسة ولا ينكرها أحد ، كما أن المحافظة على النظام أساسية لضمان حسن سير العمل بالمدرسة وتمكينها من أداء رسالتها . وعلى ذلك فليس لنا مأخذ على اهتمام المدرس بالاجتهاد وبالنظام ولكننا نأخذ عليه أن يكون معظم اهتمامه مقصوراً على هاتين الناحيتين بل وعلى حساب النواحى النفسية والاجتماعية والجسمية والخلقية . ولا شك أن هذا رجوع بالمدرسة والتفكير فى مشكلاتها إلى الوراء وإلى تلك الفكرة القديمة التى بدأت بها فى مبدأ هذا الحديث حين ذكرت أن عناية المدرسة القديمة كانت مقصورة على العقل والمعرفة .

هذا وإن اهتمام المدرس بكل من التحصيل والنظام على أنهما غايتان فى ذاتهما قد يصرف نظره عن أمور على درجة كبيرة من الأهمية بل ومن الخطورة . فقد يكون التلميذ مجتهداً يرضى المدرس عنه ولكن التلميذ يستطيع أن يجتهد أكثر مما هو حادث بكثير كما أن اجتهاده قد يكون على حساب نواح أخرى لا تقل فى قيمتها وأهميتها بالنسبة لتكوين الطفل عن الاجتهاد كأن يكون ذلك على حساب صحته

أو أعصابه . وقد يكون التلميذ متوسطاً أو دون المتوسط من وجهة نظر المدرس وهو فى نفس الوقت يبذل ما فى وسعه بل وفوق ما فى وسعه فى سبيل التحصيل .

وبالمثل قد يكون التلميذ هادئاً يعجب المدرس هدوؤه ولكنه هدوء قد يخفى خلفه من العلل النفسية أو الجسمية أكثر مما يخفى خلفه الشغب أو الإخلال بالنظام .

ثانيا : لا تعطى هذه الملاحظات فكرة واضحة عما يفعله التلاميذ ولا تهيئ الفرصة لدراسة المشكلات دراسة علمية تمكن المدرسة من حلها ، فالجانب الأكبر من هذه الملاحظات يأتى فى صورة أحكام عامة يصدرها المدرس على التلميذ دون أن ينهج فى سبيل إصدارها النهج العلمى . ولقد رأينا فيما سبق كيف أن وصف المدرس للتلميذ بأنه مجتهد أو هادئ قد لا يعنى شيئاً يذكر . وكذلك المدرس الذى يصف التلميذ بأنه مشاغب أو بأنه يعتدى على ممتلكات الغير أو ينطوى على نفسه دون أن يبين لنا كيف وصل إلى هذا الحكم أو يقدم الدليل على صحته — لا يهيئ للمدرسة الطريقة الصحيحة لمساعدة التلميذ . فأى نوع من الشغب يقوم به التلميذ وتحت أى ظروف . هل يحاول أن يتكلم أثناء الدرس ؟ وأى درس ؟ هل يحاول المدرس فيطيل الجدل ؟ هل يعتدى على زملائه فى الفصل وأى الزملاء ولأى الأسباب وتحت أى ظروف ؟ إن الإجابة عن كل هذه الأسئلة ضرورى لمعالجة هذه المشكلة بل لتحديدها قبل العلاج فلكل نوع ومن العدوان دوافعه ومسبباته وظروفه وطريقته الخاصة فى العلاج . ويمكن أن يقال مثل ذلك على من يعتدى على ممتلكات غيره ، ماذا يسرق وممن وتحت أى الظروف وفى خدمة أى الحاجات ؟ هل هى الضرورة والحاجة الملحة لما يسرق أم الرغبة فى الانتقام ممن يسرقهم أم الظهور بمظهر البطولة أم غير ذلك من الدوافع .

ثالثا : يميل كثير من المدرسين إلى وصف كل تلميذ بصفة واحدة جامعة مانعة يجعلونها مفتاحاً لفهم هذا التلميذ وتلخيصاً لمشكلاته ، فهذا تلميذ خجول وذلك مجتهد وآخر كذوب إلى غير ذلك من « الأكلشيهات » التى يستعملها المدرسون فيسرفون فى استعمالها . وهذا الاتجاه فى وصف السلوك إنما هو صدى لما يفعله العوام من الناس حينما يصفون كل شخص بصفة دامغة يجعلونها مفتاحاً لتفسير أقواله وأفعاله . ولو أن السلوك الإنسانى كان بهذه البساطة لهان الأمر كثيراً

ولما احتجنا فى دراسته إلا إلى البحث عن هذه الكلمات السحرية التى تعتبر كل منها مفتاحاً لشخصية كل فرد ، ولكن الواقع أن السلوك الإنسانى أعقد من ذلك بكثير فقد يتصارع على مسرح الشخصية الإنسانية أكثر من دافع وقد يظهر اليوم دافع لا يلبث أن يختفى غداً ليظهر بعد ذلك فى صورة أشد قوة وأشد عنفاً . وهكذا نرى أن استعمال هذه التعبيرات العامة فى وصف سلوك التلاميذ كثيراً ما يصرف المدرس عن تبين وإدراك مشكلات عديدة فى شخصية التلميذ . ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن لكل مدرس عدداً محدوداً من هذه « الأكلشيهات » يدمغ بكل واحد منها عدداً من التلاميذ . ومن الحالات التى استرعت انتباهى أثناء فحص ما جمعت من ملاحظات المدرسين أن أحدهم قد وصف اثنا عشر تلميذاً من تلاميذ فصله البالغ عددهم اثنان وثلاثين تلميذاً بقوله أن التلميذ « عنيف فى سيطرته » ووصف ثمانية بالانطواء على النفس . ولا شك أن هذا إسراف يفقد هذه الصفات كثيراً من معانيها وأن دلالته على شخصية المدرس قد تكون أشد من دلالته على شخصية التلميذ .

الآن وقد حددنا أهم أوجه النقص والنقد فيما يكتب من الملاحظات عن التلاميذ فقد تعين أن نبحث عن طريق الإصلاح . ويقوم الإصلاح على أساسين يتناول الأول فيهما توسيع آفاق المدرس بفهم الطفولة وخواصها ويتناول الثانى الطريقة التى تكتب بها هذه الملاحظات بحيث تحقق ما ينتظر منها من الغايات . وسوف نتناول فيما يلى كلا من هذين الأساسين بجانب من الإيضاح .

أولا : أما فيما يتعلق بالأساس الأول من ضرورة توسيع آفاق فهم المدرس للطفولة وخواصها فلا شك أن من حسن إعداد المدرس أن يدرس خواص مراحل النمو الإنسانى دراسة تقوم على الفهم والملاحظة العملية والبحث والاطلاع حتى لا يقع المدرس فيما يقع فيه كثير من الآباء وغيرهم حينما يفرضون على الصغار مستويات الكبار ولا شك أنهم بذلك يحرمون الأطفال من سعادة الطفولة ومن ظروف نموها المناسبة ويحاولون أن يتموا عملية نضج قبل الأوان يترتب عليها مزيد من المشكلات.

ومما لا شك فيه أن الدارس لخواص الطفولة يدرك ما بين الصغير واليافع من فروق فى النضج ، كما يدرك ما بين أفراد العمر الواحد من فوارق فردية شاسعة ويدرك أن التأخر فى أية ناحية من النواحى قد يكون أمرا طبيعياً . فإذا

اتضح ذلك لدى المدرس أصبح أكثر تقبلا للتلاميذ كل على حسب استعداده وقدراته وحدوده . هذا وتهدف دراسة الطفولة فيما تهدف إلى مزيد من الفهم لخواص السلوك الإنسانى من حيث إدراك مسبباته ودوافعه والحاجات التى يقوم على خدمتها والغايات التى يستهدفها . ولقد تطورت النظرة إلى سلوك الإنسان تطوراً كبيراً . فلقد كان ينظر إلى هذا السلوك فى أية لحظة من اللحظات على أنه خلق جديد ، وليد ظروفه القريبة ومن وحى ساعته . إذا حدث مرة كان عفواً وعارضاً ، وإذا تكرر أصبح عادة وخلقاً . وعلى هذا الأساس عالج السابقون من رجال التربية مشكلات الناشئين وغيرهم علاجاً يقوم على الزجر والردع وإثارة الخوف والإسراف فى استعمال الثواب والعقاب . ولا يزال كثير من المدرسين حتى اليوم يسألون عن علاج حاسم لأنواع الإنحرافات السلوكية المختلفة مثل السرقة والكذب والشغب كما يبحثون عن « الإكسيرات » السحرية النافعة لإثارة الانتباه وللاقلاع عن العادات السيئة من أمثال حب الظهور والغيرة والحقد على المجتمع ويحاول بعضهم علاج كل ذلك بالنصح حيث لا يجدى النصح شيئاً وبالزجر حيث لا يصلح الزجر معوجاً من الأمور . ويبدو أن المدرس إذ يسلك فى علاج الانحرافات السلوكية هذا السلوك إنما ينظر إليها نظرته إلى الأمراض الجسمية التى يتسبب كل منها عن ميكروب معين ويعالج بعقار معين علاجاً يتشابه عند كل المرضى بهذا المرض . والواقع أن السلوك الإنسانى فى لحظة من اللحظات ومهما بدا طارئاً ، إنما يمثل حلقة من سلسلة طويلة عديدة الحلقات شديدة التماسك ، ويمثل ثمرة لشجرة ذات جذور طويلة ضاربة فى أصول التربية ولا يمكن أن تعدل من هذا السلوك إذا تجاهلنا حلقاته العديدة أو جذوره المديدة . إن السلوك الإنسانى مهما بدا من أنه ابن ساعته إنما يتأثر بالماضى من حياة الشخص كما يتأثر بالظروف الحاضرة من سائر نواحيها ، وبنظرة الشخص نحو المستقبل وبنظرة الغير إلى الشخص من وجهة نظره هو . ومن ذلك نرى أن دراسة السلوك بقصد تعديله تتطلب الإحاطة بكل هذه المكونات ، ويكشف كل هذه الصلات . وليس ما يفعله التلميذ فى المدرسة وما يلاحظه المدرس إلا جزءاً من كل . ورمزاً لماض ومستقبل وحاضر . وعلى هذا الأساس فإن كل سلوك يخدم حاجة من حاجات النفس ويعد تعبيراً طبيعياً عن هذه الحاجة سواء قبله المجتمع أم لم يقبله . ومن وظيفة التربية أن تكشف لنا عن هذه الحاجات التى يخدمها السلوك مهما كان

شاذاً ، وأن تعمل على إمداد التلميذ بظروف اجتماعية وبيئة مناسبة لإشباع هذه الحاجات بطرق تبقى على صالح الفرد والجماعة . ولعل ما ذكرنا من خواص هذا السلوك يكشف لنا الآن فى جلاء عن قصور كثير من ملاحظات المدرسين عن تحقيق الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها من استعمال البطاقات فالمدرس الذى يصف التلميذ بأنه كاذب أو معتد أو مشاغب لا يشخص داء ولا يكشف عن أسرار السلوك ولا يساعد على رسم طريقة العلاج .

ثانيا : بقى أن نتساءل إذن عن الطريقة التى يجب أن نكتب بها الملاحظات حتى تؤدى إلى تحقيق هذه الغايات . وغاية ما تتطلبه فى الملاحظة أن يراعى فى كتابتها أن تكون مطابقة للأسلوب العلمى . ولكى تكون الملاحظة علمية بالصورة التى نقصد إليها يجب أن تتصف بالصفات الآتية :

(ا) أن تكون دقيقة — ولقد تقدمت العلوم تقدماً كبيراً بفضل ما تعتمد عليه من دقة الملاحظة حتى أصبح تقدم كل علم يقاس بمبلغ ما وصل إليه من دقة فى القياس وكلما تقدم العلم فى ناحية من النواحى أضاف إلى قدرتنا على الوصف الدقيق فى هذه الناحية وهكذا نرى أن الإنسان بعد أن كان يصف المسافة قديماً بالشبر والذراع والقدم وبعد أن كان يصف الثقل بحمل البعير وثقل الصخر نراه وقد تقدم فى هاتين الناحيتين حتى ليكاد يزن الذرة ويقدر أبعاد الجراثيم . وأن علوم النفس والتربية وإن لم تكن لحداثتها قد بلغت ما بلغته العلوم الأخرى فى دقة الوصف والقياس إلا أننا نستطيع اليو م أن نصف الذكاء والقدرات الإنسانية الأخرى والتحصيل المدرسى وشخصية الإنسان وأنواع انحرافاتها بطريقة تختلف اختلافاً بينا عن تلك الطرق القديمة التى كانت ولا تزال تتبع فى وصف السلوك حينما يقول المدرس أن التلميذ ذكى أو مجتهد أو مشاغب أو منطو على نفسه . هذا إذا تركنا جانباً كثيراً من ملاحظات المدرسين التى لا تكاد تؤدى معنى من أمثال : تحسن كثيراً — يرجى منه — يحتاج إلى حزم — أكثر الله من أمثاله !

(ب) يجب ألا يخلط المدرس بين الملاحظة التى يلاحظها والحكم الذى يصدره . فالملاحظة وصف لما فعله التلميذ أو حدث منه والحكم هو ما يستنتجه المدرس من هذا السلوك أو ما يستدل به عليه . وكثيراً ما يخطىء العوام حين يخلطون بين الملاحظة والاستنتاج فيقول الواحد منهم : لاحظت أن الدنيا ستمطر

فى حين أن ما لاحظه لا يعدو رؤية بعض السحاب المنخفض مثلا وقد يخطئ الشاهد فى القضية فيقول لاحظت أن المتهم جاء عازماً على الشر وأنه كان مصمماً على ارتكاب جريمة ، والواقع أنه لا يكون قد لاحظ إلا آثار انفعال أو سلوكاً معيناً ولكن الإنسان كثيراً ما يترجم هذا السلوك إلى معناه فى نفسه . وكذلك يفعل المدرس حينما يرى تلميذاً ساكناً فيصفه بأنه منطو على نفسه أو تلميذاً منفعلا فيصفه بأنه غضوب أو عصبى أو عنيف فى سيطرته . إن المدرس إذ يفعل ذلك فإنه لا يصف سلوك التلميذ بقدر ما يصف أثر هذا السلوك على نفس المدرس . وهو إذ يفعل ذلك يقع فريسة للحكم السريع ويبعد بذلك بعداً كبيراً عن الأسلوب العلمى فى وصف الملاحظة . وليس معنى ما ذهبنا إليه أنه ليس هنالك مكان لأحكام المدرس فالحكم الصحيح هو غاية ما تصبو إليه من كتابة هذه الملاحظات ومن العناية البالغة بالتلميذ الفرد على مدى واسع من الزمان وتحت ظروف وفيرة ومتباينة بقدر الإمكان . وعلى ذلك فإن الحكم الذى نصل إليه نتيجه ملاحظة عابرة أو عدة ملاحظات قاصدة لا يمكن أن يعتد به أو يعتمد عليه . وخير ما يمكن أن يقدم من النصح للمدرس المبتدئ فى هذا الميدان هو أن يبدأ بكتابة ملاحظات من النوع الوصفى التفصيلى الذى يبين ما فعل التلميذ على وجه التحديد والظروف التى أحاطت بما فعل ولا مانع أن يكتب عن رأيه فيما حدث وعن أثره فى نفسه ، على أن يعلق حكمه حتى يتجمع لديه مزيد من الأدلة عليه . ولزيادة الإيضاح نضرب المثال التالى لهذا النوع من الملاحظة : « فى يوم الثلاثاء ٢٥ — ١١ — ١٩٥٢ تقدم إلى أحمد فى حصة الحساب وكنت — أصحح كراسة على — وطلب إلى أن أترك كراسة على وأبدأ بكراسته هو . وعند ما رفضت ذلك ظهرت عليه علامات الغضب ثم نظر ناحية الشباك وأجهش فى البكاء . وعند ما هدأ ناقشته فيما حدث فقال لى أننى أفضل علياً عليه — قد يكون لدى أحمد مشكلة بسبب تفضيل بعض أخوته عليه فى المنزل — وربما يكون قد حدثت له استثارة فى صبيحة ذلك اليوم » . والمدرس إذ يفعل ذلك إنما يكون قد وصف بأمانة ما حدث دون أن يصدر حكماً قاطعاً على التلميذ . ويختلف هذا النوع من الملاحظات عن الملاحظات الوصفية العامة التى يقول فيها المدرس فى وصف ما حدث ما يأتى : غضب أحمد وثار لأننى اتبعت النظام فى تصحيح الكراسات . وتختلف كذلك عن نوع ثالث من الملاحظات يسمى الملاحظات التفسيرية كأن يقول

المدرس فى وصف ما حدث ، إن أحمد تلميذ غيور — فالمدرس قد ترك ما فعله أحمد ووضع تفسيره فى صورة ملاحظة . وتختلف كذلك عن نوع رابع من الملاحظات يسمى ملاحظات تقديرية يقدر المدرس فيها سلوك التلميذ من وجهة نظره هو أو من وجهة نظر المجتمع كان يصف الملاحظة السابقة فيقول ، إن أحمد شاذ فى سلوكه — به ميوعة — سلوكه غير مقبول — أو أنه معوج التقدير إلى غير ذلك من الصفات . وليس معنى ما ذهبنا إليه مرة أخرى إن ملاحظات المدرس يجب أن تكون جميعها من النوع الوصفى المفصل وأنه لا يجوز أن يستعمل الأنواع الأخرى فلكل نوع قيمته وأهميته ولكن الملاحظات التفسيرية والتقديرية يجب أن تتأخر حتى يجمع المدرس كثيراً من الملاحظات الوصفية التفصيلية كما يجب ألا تغنى هذه الأنواع عن الملاحظات الوصفية المفصلة بل تكتب فى الوقت المناسب وبالإضافة إليه .

وهكذا نرى مما سبق أن الملاحظات يجب أن توصل إلى الأحكام مباشرة ، بل إلى فروض — والفرض احتمال — قد يؤيده الواقع وزيادة الدراسة والبحث والتقصى وقد لا يؤيده كل ذلك فيبحث عن فرض غيره .

وقد يتساءل المدرس بعد ذكر ما سبق ماذا تكتب وماذا يترك ، إن عدد التلاميذ كبير وهم يأتون فى كل لحظة من الأفعال والأقوال ما لا حصر له ولقد علق أحد المدرسين بعد أن سمع منى التوجيهات السابقة بقوله « الآن فهمت : ما يلفظ من قول إلا لديه رقيب عتيد » . والواقع أن هذا غير مطلوب بالكلية ولا يجوز أن يكتب المدرس إلا ما يرى أنه يستحق الكتابة مهتدياً فى ذلك بما حدث عندما يحدث زميلا له عن تلميذ أو يروى له ما حدث فى يوم من الأيام . أنه إذ يفعل ذلك لا شك ينتقى ما يقال وما قد يكون له معنى فى الموضوع وما قد يلقى ضوءاً على سلوك معين أو يوضح فكرة خاصة .

الآن وقد استعرضنا فى هذه العجالة أهم ما نأخذه من وجوه النقد على ملاحظات المدرسين ورأينا كيف نعمل على تحسينها فقد بقيت كلمة موجزة عن طرق الإفادة من هذه البطاقات وما يكتب فيها من الملاحظات وما نصل إليه من فروض وأحكام — هل تودع سجلات المدرسة لكى تضاف إلى ما فيها من السجلات أم يحفظها ناظر المدرسة فى خزانته الأنيقة حتى تظهر الحاجة إليها ؟

الواقع أن كتابة هذه البطاقات كما ذكرنا فى مستهل هذا المقال يجب أن تكون

إحدى الوسائل الناجعة التي تستعملها المدرسة للعناية بالتلميذ من سائر نواحيه الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية وغيرها . وعلى ذلك فإن هذه البطاقات تقوم من هذه العناية الشاملة بالأطفال مقام عملية تشخيص الداء من عمل الطبيب . وواضح أن علاج الطبيب لا ينتهي بتشخيص الداء أو العلة ولكنه يبدأ به . ومن ذلك يتضح أن حفظ البطاقات أو تخزينها على أية صورة من الصور إنما هو بتر للعمل قبل تمامه . وواجب المدرسة إذ تقف على مشكلات التلاميذ وتحديدها أن تحاول مد يد المساعدة لكل منهم للعمل على الخلاص من هذه المشكلات برسم الخطة التي تناسب كلا منها . ولا شك أن المدرسة سوف تحتاج في سبيل تحقيق هذه الغايات إلى معونة بعض الأخصائيين ومساعدة بعض العيادات السيكولوجية وإلى مزيد من الاتصال بالمنزل وكل ذلك من الوسائل التي تلجأ إليها المدارس الحديثة في سبيل إعداد الأجيال القادمة للحياة .

وحدة الرياضة

للدكتور مختار حمزة

يطلق البعض لفظ « الرياضة » على الحساب والجبر والهندسة وما إليها ، وهناك فريق ثان يقول صراحة أو ضمناً أن هذه مواد منفصلة ويجب أن توجهنا هذه النظرة فى تدريسنا لهذه المواد . ومن الحجج التى يستندون إليها فى ذلك ما نصادفه أحياناً من تلاميذ متقدمين فى أحد هذه الفروع ممن لا يكونوا متقدمين بنفس النسبة أو متأخرين فى باقى الفروع . ويرد عليهم الفريق الأول قائلا بأن هذه الحالة نتيجة حتمية لطريقة تدريسها بالمدارس الآن على أنها مواد منفصلة يدرسها مدرسون متعددون ويمتحن فيها التلاميذ على أنها مواد مختلفة ، وهكذا نجد أن لكل فريق حججه وأسانيده .

وهناك فريق ثالث يتخذ موقفاً وسطاً فيقول أن الحساب والجبر فى طرف واحد أما الهندسة فهى طرف آخر وهؤلاء حجتهم أن الجبر إنما هو استمرار للحساب وعلى ذلك فهما يمثلان شيئاً واحداً يختلف تماماً عن مادة الهندسة . وهناك أيضاً فريق رابع يرى أن الجبر والهندسة فى طرف والحساب فى الطرف الآخر ذلك لأن الجبر والهندسة يحتاجان إلى قدرات عقلية لا تظهر قبل مرحلة التعليم الثانوى بخلاف مادة الحساب التى تدرس فى مرحلة التعليم الابتدائى وهكذا . . .

وإذا لجأنا إلى الأبحاث العلمية التى عملت من قبل فى هذا الموضوع فإنا نجد فيها تضارباً أيضاً ، وربما كان اختلاف النتائج فى هذه الأبحاث راجعاً إلى اختلاف الطرق التى اتبعت فى كل منها أو لعيوب فى بعضها . وسنعرض الآن باختصار أهم هذه البحوث .

الأبحاث السابقة :

١ — إن أول بحث هام فى هذا الموضوع يرجع إلى عام ١٩١٠ وقام به وليام

براون Brown (١) وقد أجرى تجربته على ٨٣ تلميذاً فى إحدى المدارس الإنجليزية ، فأعطاهم ٣ أوراق امتحانات : ورقة فى كل من الحساب والجبر والهندسة وصحح الإجابات بطريقتين : الأولى هى الطريقة العادية التى تتبع فى المدارس والثانية تعتمد على العمليات العقلية التى قدّر أنها كانت متضمنة فى إجابات التلاميذ . وقسم هذه العمليات تحت تسعة عناوين أساسية منها الدقة وتذكر التعريفات والنظريات وتذكر القواعد والمقدرة على تطبيقها وغير ذلك . وعالج النتائج بالطرق الإحصائية وتوصل منها إلى النتيجة الآتية :

« ليس هناك ارتباط بين المقدرة على حل التمرينات الهندسية والمقدرة على حل المسائل الجبرية سوى عن طريق واحد وهو ارتباط كل منهما بمادة الحساب » .

وهذه النتيجة لا يمكننا أن نعتمد عليها كثيراً لسببين :

(ا) كانت مجموعة التلاميذ التى طبق عليها اختباراته قليلة العدد بحيث لا يمكن أن نحصل منها على نتائج يعتمد عليها .

(ب) استخدم الباحث أوراق امتحانات عادية وهذه لها عيوبها المعروفة .

لم تقف أبحاث براون فى هذا الموضوع عند هذا الحد بل تابعها حتى وصل إلى نتيجة مخالفة عام ١٩١٣ حيث قال (٢) :

« إن هناك من الأدلة ما يكفى للتأكد من أن هناك قدرة Abirbty رياضية واحدة تدخل فى جميع فروع هذه المادة وأن هذه القدرة تميز نفسها جيداً عن باقى القدرات العقلية » .

٢ — ومن الأبحاث التى ذاع صيتها واهتم بها نفر كبير من علماء النفس والتربية ذلك البحث التى قامت به روجرز Rogers (٣) فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا عام ١٩١٨ . وعلى رأس العلماء الذين اهتموا ببحثها العلامة الإنجليزى « سبيرمان » .

أعدت روجرز ١٧ إختباراً لتمس أكبر جانب ممكن من القدرة أو القدرات الرياضية . وأعطت هذه الاختبارات إلى ٥٣ تلميذة و ٦١ تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم

---

(١) W. Brown : "An Objective Study of Mathematical Intelligence." Biometrika, VII, (pp. 352-367) 1910.

(٢) W. Brown : "The Psychology of Mathematics." Child Study, VI, p. 26. 1913.

(٣) A.L. Rogers : "Experimental Tests of Mathematical Ability." 1918.

بين ١٢ عاماً و ١٧ عاماً تقريباً ، وكانوا موزعين فى مدرستين . وعند تحليل النتائج وصلت إلى نتيجة مشابهة لتلك التى حصل عليها وليام براون عام ١٩١٠ وقالت :

« إن نتائجنا تؤكد ما ذكره وليام براون من أن الجبر والهندسة يتطلبان قوى مختلفة فى نوعها ، وأن الارتباط الذى بينهما يرجع إلى عامل الذكاء المعقد » .

وهنا نلاحظ أن هذه النتيجة وإن اتفقت مع ما ذكره براون عام ١٩١٠ إلا أنها تختلف فى التفسير فالأول ذكر أن الارتباط بين الجبر والهندسة يكون عن طريق الحساب وهى تقول أن هذا الارتباط يرجع إلى الذكاء المعقد .

وإنا نوجه إلى بحث روجرز عدة انتقادات منها النقد الأول الذى وجه إلى بحث براون وثانيها يوجه أيضاً إلى الاختبارات التى استخدمت فهى وإن كانت أحسن اختبارات نشرت فى الميدان حتى ذلك الوقت إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليها كثيراً فقد حللت نتائج اختبارات لا يتجاوز معامل ثباتها ٠,٣٣ ، وعلاوة على ذلك فإن مجموعاتها من التلاميذ لم تكن متجانسة فكان مدى الأعمار واسعاً وبذلك أدخلت عاملا فى نتائجها ولم تعمل لذلك أى اعتبار فى إحصاءاتها .

٣ — وفى عام ١٩٢٢ نشر ثورنديك Thorndike [١] كتابه الأول عن «سيكولوچية الحساب» وتبعه فى العام التالى مباشرة بكتابه عن « سيكولوچية الجبر » . ويشعر القارئ فيهما بدقة البحث وقد انتهى الباحث إلى أن يعضد براون وروجرز إلى حد كبير ويقول :

« أنه ليس هناك ما يدعونا لأن نطلق على الفروع المختلفة كلمة واحدة هى كلمة « رياضة » .

٤ — وفى عام ١٩٢٦ نشر نتيجة بحث فلاك Flack [٢] وقد استخدم فيه مجموعة كبيرة من الاختبارات عددها ٣١ إختباراً وهى تعد من أحسن المجموعات التى ظهرت فى الموضوع حتى يومنا هذا ولكنها بالأسف طبقت على تلاميذ فصل واحد فقط به ٢٨ تلميذاً . والنتيجة التى وصل إليها على درجة كبيرة من الأهمية لاختلافها كثيراً عن النتائج السابقة ، فهو يقول :

---

(١) E.L. Thorndike : "The Psychology of Arithmetic." 1922
"The Psychology of Algebra." 1923.

(٢) W.S. Flack : "Investigation of Mathematical Ability in the Classroom." Forum of Ed., IV, p. 201 1926.

« إن قدرة التلميذ فى فرع واحد من فروع الرياضة تشير بوضوح إلى قدرته فى باقى الفروع » .

ويقصد من ذلك أن القدرة العقلية التى تلعب دورها فى مادة كالجبر هى نفس القدرة التى تلعب فى الهندسة أو الحساب .

٥ — فى نفس الوقت أى عام ١٩٢٦ قام فوراكر Fouracre [1] ببحث أدق من الناحية الإحصائية واستفاد كثيراً من نتائج الأبحاث التى عملت من قبل وأدخل تحسينات كثيرة فعلم مثلا أن روجرز تقول أن الشىء الذى يربط بين فروع الرياضة هو عامل الذكاء . فما كان من فوراكر إلا أن عزل أثر هذا العامل بطريقة إحصائية ووجد بعد ذلك أنه لا تزال هناك معاملات ارتباطات موجبة ومرتفعة بين الجبر والحساب فاستدل من ذلك على وجود عامل آخر يربطهما . وعلى هذا الأساس ذكر فوراكر أن :

« هناك قدرتين متباينتين إحداهما تدخل فى مادتى الجبر والحساب والثانية تدخل فى الهندسة .

ومن النتائج التى وصل إليها أيضاً :

« أن العلاقة بين الحساب والذكاء علاقة هامة بينما أن الهندسة أو الاختبارات التى تحتاج إلى القدرة على التصور المكانى لا ترتبط كثيراً بالذكاء »

وهذه العبارة الأخيرة لا تجد تعضيدا من أى بحث عمل بعد ذلك فى الموضوع ومن أمثلتها بحث القوصى [2] الذى نشر عام ١٩٣٥ .

٦ — وفى عام ١٩٢٧ نشر سبيرمان Spearman [3] فى كتابه عن « قدرات الإنسان » ما يعضد النتيجة الأولى لفوراكر وهى أن القدرة الهندسية تختلف عن القدرة الحسابية ، وعضد ما ذكرته روجرز من قبل وهو أن الشىء الذى يربط بينهما هو « الذكاء » . وعلى ذلك يقول :

« أنه ليس هناك ما يشير إلى وجود أساس واحد لهاتين المادتين يجعلنا نعاملهما على أنهما مادة واحدة ويظهر أن كلمة — رياضة — تستعمل فقط لسهولتها من الناحية العلمية » .

(١) L. Fouracre : "Psychological Tests of Mathematical Ability." Forum of Ed., Iv, p. 205. 1926.

(٢) A.A. Koussy : "The Visual Perception of Space." B.J.P., Monog. Supp., XX, 1935.

(٣) C. Spearman : "The Abilities of Man." p. 232. 1927.

٧ — وفى عام ١٩٣٣ نشر ويلسون Wilson[1] نتائج بحثه فى المجلة البريطانية لعلم النفس التربوى وفيها نجد توكيداً لما أشار إليه فلاك عام ١٩٢٦ وتعارضا مع مجموعة كبيرة من الباحثين الآخرين . بنى ويلسون بحثه على أساس النتائج التى حصل عليها من إجابات ٣٧١ تلميذاً على ٧ إختبارات مدرسية منها اختبار فى الحساب وآخر فى الجبر وثالث فى الهندسة ووجد أن هناك معاملات ارتباط قوية بين هذه المواد الثلاث بحيث يجعلها مجموعة واحدة تتميز عن باقى مواد الاختبار . وحتى بعد إزالة أثر الذكاء بالطريقة الإحصائية وجد أنه لا يزال يربطها عامل آخر هام .

٨ — وفى عام ١٩٤٢ وصل بارسلو Parslow[2] إلى نفس هذه النتيجة فقال :

« إن هناك من الأدلة ما يؤكد أن النجاح فى الرياضة يرجع إلى قدرة واحدة مشتركة فى الحساب والجبر الهندسة . وعلى ذلك فإن هذه المواد لا بد وأن تنتمى إلى طائفة واحدة تميزها عن غيرها » . وقد بنى بارسلو نتيجته هذه على تجربة عملت فى مدرسة واحدة للبنين والبنات ، وهذا مما يحدد قيمتها كثيراً .

تلك طائفة من الأبحاث التى عملت فى الموضوع ، والمجال لا يسمح هنا بحصرها جميعاً وأعتقد أن هذا القدر كاف ليوضح التضارب فى نتائج الأبحاث . ولذلك أخذ الكاتب الحالى على عاتقه أن يساهم ببحث هذه النقطة لأهميتها بالنسبة إلى موضوع بحث أعم وأوسع بكثير . (أنظر العددين السابقين من هذه المجلة) .

وفيما يلى بيان مختصر بالخطوات التى اتبعت لتحقيق ذلك الغرض .

خطة البحث :

انتقد الباحث الحالى أهم الأبحاث والتجارب التى أجريت فى الموضوع فى النصف قرن الأخير والتى عرض بعضاً منها هنا ، وكان لذلك فائدتان :

أولا — ألم الباحث بمختلف الاختبارات ومختلف الطرق التى اتبعت فى بحث المشكلة وكذلك ألم بمختلف النتائج التى وصل إليها الباحثون .

---

(١) J.H. Wilson : "Group Factors Among Abilities Involved in a School Certificate Examination." B.J.E.P., III, (pp. 71-86) & (90-108) 1933.

(٢) L.C. Parslow : "Mathematical Attainment in a Secondary School." Unpublished Thesis, London. 1942.

ثانياً — عمل على أن يتفادى بقدر الإمكان الأخطاء والعيوب التى وقع فيها غيره من قبل .

وعلى هذا الأساس رسم خطته بحيث تتمشى مع الخطة العامة لبحث المشكلة الكبرى التى تحدثنا عن جزء منها فى الأعداد السابقة . وأود أن أذكر القارئ هنا بأن البحث عمل على مجموعتين كبيرتين من التلاميذ جاءوا من عشر مدارس ثانوية وأن أعمارهم متقاربة وأن اختبارات المواد كانت اختبارات تحصيلية وليست اختبارات مدرسية .

وعلى ذلك تفادينا الكثير من الانتقادات التى وجهناها للأبحاث السابقة .

طرق البحث والنتائج :

١ — وجدت معاملات الارتباط بين نتائج الاختبارات المختلفة فلوحظ ارتفاعها بشكل واضح بين اختبارات الحساب والجبر والهندسة فكانت كالآتى :

بين الجبر والهندسة = ٠,٧٧٠

وبين الحساب والهندسة = ٠,٧٣١

وبين الحساب والجبر = ٠,٦٧٤

وهذه تعتبر معاملات ارتباط عالية بين الفروع وبعضها ، وعلى ذلك فالنجاح فى أحدها يشير إلى احتمال كبير للنجاح فى الفروع الأخرى . وقد توبعت هذه الدراسة لمحاولة تحديد العوامل المختلفة التى أدت إلى هذا الارتباط القوى واستخدم لذلك طريقة التحليل العاملى كما ذكرت فى مقالى الأول (عدد نوفمبر سنة ١٩٥١) .

٢ — قام الباحث بإحصاء حالات المتأخرين فى فرع واحد من فروع الرياضة أو فى فرعين منها فوجد أن هؤلاء يعتبرون أقلية ضئيلة بالنسبة إلى معظم الحالات التى قدمتها المدارس وهم متأخرون فى جميع فروع الرياضة . ومن هذه المجموعة الأخيرة توجد نسبة كبيرة من الممتازين فى معظم المواد الأخرى . وهذا مما يعزز النتيجة السابقة أى أن المواد الرياضية تنتمى إلى « وحدة » تختلف عن باقى الوحدات .

التطبيق التربوى :

إذا كانت الرياضة كلها وحدة كما ثبت لنا ذلك علمياً فكيف يمكننا أن نستفيد من ذلك فى مدارسنا ؟

هل ، نحن على صواب حين ندرس للتلاميذ ثلاث مواد منفصلة : الحساب والجبر والهندسة ؟ وحين نضع المناهج لكل منها على حده ؟ وحين نختبر تحصيل التلاميذ فى كل منها على انفراد ؟

تشير نتائج هذا البحث إلى :

١ — وجوب معاملة هذه المواد على أنها مادة واحدة لا يصح أن نقسمها ذلك التقسيم المصطنع .

٢ — ويجب أن يكون لها منهج واحد متناسق بحيث يدرس الموضوع الذى يحتاج إلى تعلم حساب وجبر وهندسة فى مستويات تتمشى كلها مع بعضها .

وموضوع التنسيق هذا وحده يحتاج إلى بحث دقيق نحن فى أشد ما نكون حاجة إليه .

٣ — كما يجب أن يقوم بتدريس الرياضة فى الفصل الواحد مدرس واحد ، وينبغى أن تكف المدارس عما تعمله الآن أحياناً من توزيع حصص الرياضة بين أكثر من مدرس واحد ، وأن يكف المدرس الواحد عن أن يخصص جزءاً من العام لتدريس الجبر والجزء الآخر لتدريس الهندسة وهكذا أو أن يخصص حصصاً لكل فرع على حده بل يجب أن يقوم بتدريس الموضوع ويزود التلاميذ بكل المعلومات الرياضية المناسبة بحيث يضع أمامهم صورة جميلة متكاملة للرياضة فيحببها إلى نفوسهم ويجعلهم يقدرون النواحى الجمالية فيها والتى تنمحى عند تدريسها على أنها مواد مبعثرة لا ارتباط بينها .

المشكلات فى تدريس المواد الاجتماعية

للدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

إن معظم تلاميذ مدارسنا الثانوية يعتبرون المواد الاجتماعية مواد استظهار يقومون به كارهين بقصد المرور فى الامتحانات . وعلى الرغم من حيوية هذه المواد وقيمتها التربوية الكبرى فإن الكثير من موضوعاتها أصبح ثقيلا على نفوس التلاميذ ، مملا لهم ، لا يدركون له قيمة فى حياتهم . ولسنا فى مجال البحث فى أسباب ذلك ، وهى كثيرة يتداخل بعضها فى بعض . وإنما نريد تعريف القراء بخطة عمل اتبعت فى مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية فعدلت اتجاه تدريس هذه المواد تعديلا جعلها شيقة حية وأبرز للتلاميذ قيمتها وحقق الكثير من أهدافها التربوية السليمة .

وهذه الخطة خاصة بتدريس المواد الاجتماعية فى كل من السنوات الثلاث الأولى وسنكتفى هنا بنشر خطة السنة الثالثة ونعطى القارئ فكرة مجملة عن خطة كل من السنتين الثانية والأولى ؛ على أن نبين فى عدد قادم كيفية تدريس بعض الدروس ونتائج هذا التدريس .

ولكى يسهل تتبع هذه الخطة وتتم الفائدة من نشرها ، يحسن أن نشير أولا إلى أهم الأسس التى بنيت عليها والتى يجب أن يراعيها التدريس بكل دقة :

يجب أن يتدرب التلاميذ تماماً على أن تكون الحقائق الكافية هى أساس تفكيرهم فى الظاهرات الاجتماعية أو نقدهم لها كما يجب أن يفهموا تماماً أن البيئة الطبيعية وما يتصل بها من عوامل اقتصادية كانت فى الماضى وما زالت فى الحاضر ذات أثر فى حياة السكان ؛ وأن أحداث الماضى وتقاليده وعقائده ونظمه وقوانينه لها أثر فى حالة المجتمع الحاضر ؛ وإن تاريخ مدنية الإنسان ومشكلاته فى أى إقليم من الأقاليم ما هو إلا تاريخ ما وصل إليه الناس فى علاقاتهم مع ظروف البيئة التى يعيشون فيها ؛ وأن التشابه التام معدوم بين المجتمعات سواء فى ذلك المحلية وغير المحلية نتيجة اختلاف كل مجتمع عن غيره فى مدى نجاح أفراده فى مواجهة مشكلات بيئتهم

وفى مدى إشباع حاجاتهم وما ترتب على ذلك من اختلاف فى الإنتاج والمنشئات والتقاليد والعادات ؛ وأن اختلاف الشعوب بعضها عن بعض فى طرق الحياة وفى السلوك العام إنما يرجع فى الغالب إلى اختلاف البيئات بعضها عن بعض مما يوجب تقدير ظروف وكفايات وحقوق ووجهات نظر تلك الشعوب . هذا ويجب أن تقوم مقارنات مختلفة مع مصر تؤدى إلى زيادة فهم التلاميذ لحالة مجتمعهم المحلى والقومى كما تؤدى إلى تقدير التلاميذ لمحاسن هذا المجتمع ومساهمتهم بكل ما يستطيعون فى تدارك أو إصلاح عيوبه . ويجب أن تتضمن دراسة المواد الاجتماعية نشاطاً متنوعاً جمعياً وفردياً يساعد فى تكوين اتجاهات ومهارات وعادات كثيرة ضرورية فى المواطن الصالح .

ولكى يزيد نجاح هذه الخطة ، يجب أن يقوم المدرس الواحد بتدريس جميع المواد الاجتماعية للفصل الواحد ويعمل على إبراز العلاقات التى بين هذه المواد ويستغلها فى تدريسه تبعاً للخطة الموضوعة . أما فى حالة تعذر قيام مدرس واحد بهذا العمل فإن اجتماعات مدرسى المواد الاجتماعية للفصل الواحد يجب أن تتعدد كثيراً للبحث فى طرق استمرار إبراز واستغلال علاقات المواد التى يقومون بتدريسها .

والآن نستطيع أن نبين خطة العمل التى اتبعت بنجاح كبير فى السنة الثالثة :

أولا : اتخذنا أربعة موضوعات خاصة كمراكز للدراسة تدور حولها كل الجغرافيا الإقليمية كما يربط بثلاثة منها جانب كبير من برنامج التاريخ ، وهذه المراكز هى :

١ — تعاون دول الكتلة الشرقية .

٢ — مشكلة ألمانيا الحالية .

٣ — كثرة سفر المصريين إلى أوربا للسياحة صيفاً .

٤ — قيام كتلة الدول الغربية ومشروع مارشال وحلف الأطلنطى .

أما « تعاون دول الكتلة الشرقية » فيتخذ أساساً لدراسة قسم كبير من الجغرافيا الإقليمية لأوربا إذ يدرس التلاميذ أهم العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والطبيعية التى ساعدت فى التقارب والتعاون بين روسيا ودول شرق البلطيق ودول معينة بوسط أوربا والبلقان فتكونت الكتلة الشرقية . ولكن يراعى ألا تتعرض هذه الدراسة للمذاهب الاجتماعية والسياسية السائدة فى تلك الكتلة وإنما توجه توجيهاً يجعل التلاميذ يفهمون أهم مشكلات حياة السكان وأهم المشكلات التى بين دولهم وغرب أوربا

ثم تتخذ هذه المشكلات أساساً للدراسة الإقليمية المطاوبة لكل دولة من هذه الدول .

وأما «مشكلة ألمانيا الحالية» فهي مشكلة تقسيمها إلى قسم شرقي يسوده النفوذ الروسي وآخر غربي يسوده نفوذ الدول الغربية الكبرى . وتتخذ هذه المشكلة أساساً لدراسة ألمانيا إقليمياً ليفهم التلاميذ إلى أي حد يتمشى هذا التقسيم مع ظروف القطر الجغرافية كما يفهمون ما نشأ عن هذا التقسيم من مشكلات في حياة السكان الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وكيف ظهرت شخصية ألمانيا الغربية وكيف تسعى ألمانيا الشرقية إلى الوحدة .

ولما كان « سفر المصريين إلى أوربا للسياحة صيفاً » قد زاد بعد الحرب الأخيرة بحيث أصبح مشكلة لها وزنها ، فإن التلاميذ يجب أن يدرسوا هذه المشكلة دراسة توضح لهم أثرها في اقتصادنا القومي عامة كما يجب أن يقوموا بالمقارنة بين ما تجنيه مناطق السياحة الأوربية وبين الأثر المادي والاجتماعي الذي تحرم منه المصايف المصرية ، على أن توجه هذه المقارنة توجيهاً خاصاً يجعلها مدخلا للدراسة الإقليمية المطلوبة لكل من سويسرا والنمسا وساحل الرفيرا (مع الإشارة إلى مناطق أخرى خاصة في فرنسا) . وفي دراسة سويسرا والنمسا توجه عناية خاصة إلى موقف الأولى كمنطقة حياد في الحرب الأخيرة وفي الوقت الحاضر وأسباب ونتائج ذلك كما توجه عناية إلى موقف النمسا الحالي بالنسبة لكل من الكتلتين الشرقية والغربية بأوربا .

وأما « كتلة الدول الغربية ومشروع مارشال وحلف الأطلنطي » فموضوعات تدرس حولها بقية القارة الأوروبية ؛ إذ يفهم التلاميذ العوامل الاقتصادية والاجتماعية والحربية والطبيعية التي ساعدت في التقارب بين إنجلترا وفرنسا ثم بينهما وبين دول غرب أوربا والولايات المتحدة مما ساعد في تكوين الكتلة الغربية ، كما يفهمون العوامل الاقتصادية والسياسية والحربية والطبيعية التي ساعدت في التقارب بين دول أوربا الغربية وبين دول أوربية أخرى لا تقع في غرب القارة على أن تتخذ هذه العوامل أساساً لدراسة قيام مشروع مارشال وحلف الأطلنطي وأساساً لدراسة الجغرافيا الإقليمية السليمة لدول الكتلة الغربية بأوربا والدول الموالية لها في القارة . وبالإضافة إلى ما ستعنى به هذه الدراسة من نواح أساسية ، فإنها يجب أن تنتهي بأن يفهم التلاميذ : (١) علاقة مشروع مارشال وحلف الأطلنطي بمدى نفوذ الولايات المتحدة في النواحي الاقتصادية والسياسية والحربية في دول غرب أوربا والدول الموالية لها (٢) مدى تأثير المشروع والحلف في الطمأنينة الاقتصادية والحربية عند سكان

دول الكتلة الغربية عامة (٣) علاقة حلف الأطلنطى بفكرة حلف البحر الأبيض المتوسط ومشروع الدفاع عن الشرق الأوسط ثم علاقة هذين الأخيرين بالحالة القائمة الآن بين مصر وبريطانيا والموقف الذى اتخذته دول الجامعة العربية بالنسبة لمشكلة مصر الحالية .

وفى دراسة أمريكا الشمالية دراسة إقليمية نبدأ أيضاً بقيام « كتلة الدول الغربية ومشروع مارشال وحلف الاطلنطى » بأن يدرس التلاميذ العوامل المختلفة التى جعلت الولايات المتحدة تهتم كثيراً بشئون أوربا وتعنى عناية خاصة بكيان تلك الكتلة وذلك الحلف كما يدرسون العوامل التى جعلتها تهتم بشئون بقية العالم وتقدم معونة اقتصادية لكثير من الدول — على أن يوجه كل هذا توجيهاً يؤدى إلى دراسة الولايات المتحدة دراسة إقليمية سليمة تتمشى مع ما بيناه من أسس . بعد ذلك ينتقل التلاميذ إلى دراسة كندا وألاسكا دراسة إقليمية مبتدئين بما بين كندا والولايات المتحدة من أوجه التشابه الاجتماعى والحضارى الخاص وما بينهما أيضاً من علاقات سياسية واقتصادية وطبيعية ثم ما بين الولايات المتحدة وألاسكا من روابط خاصة فى النواحى الإدارية والاقتصادية والحربية . وأما الدراسة الإقليمية لأمريكا الوسطى وجزر الهند الغربية فتهتم بالعلاقات التى بين تلك الجهات وبين الكتلة الغربية فى أوربا وأمريكا ومدى تأثر السكان بهذه العلاقات فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

أما فى دراسة برنامج التاريخ فإن الاستكشافات الجغرافية تربط أيضاً بمشروع مارشال وحلف الأطلنطى ليفهم التلاميذ بوضوح أن البيئة الطبيعية كانت وما زالت ذات أثر فى توجيه الحوادث . وحين يدرس تأثير الاستكشافات فى مركز مصر التجارى ، توجه الدراسة توجيهاً يساعد فى فهم أهمية موقف مصر من مشروع الدفاع عن الشرق الأوسط .

ويربط اتساع الدولة العثمانية بدراسة دول الكتلة الشرقية وخصوصاً بمشكلة المضايق كما يربط بجانب من دراسة الكتلة الغربية وحلف الأطلنطى وهو اتجاه تركيا فى الوقت الحاضر نحو السياسة الأوربية الغربية ليزيد فهم التلاميذ لنواح هامة من مشكلات المجتمع العالمى . وفى هذا الربط يقارن التلاميذ أهمية الدولة العثمانية فى اتساعها الأوربى بأهمية تركيا فى الوقت الحاضر كما يقارنون نظام الدولة العثمانية بنظام تركيا الحالى . وأما « امتداد السلطان العثمانى إلى مصر ونظام الحكم العثمانى فيها » فإنه يوجه توجيهاً يشرح الأثر التركى الموجود فى مجتمعنا المصرى الحالى

مع المقارنة بين أثر كل من العرب والأتراك والأوربيين فى حياة المصريين .

وأما دراسة بروسيا فترتبط بمشكلة ألمانيا الحديثة بأن توجه توجيهاً يربطها بما يدرسه التلاميذ فى الجغرافيا من أن تقسيم ألمانيا الحالى إلى قسميها الشرقى والغربى لا يتمشى مع طبيعة البلاد . وأما « تطور النظام البرلمانى فى إنجلترا والملكية فى فرنسا وقيام الثورة الفرنسية كمظهر من مظاهر التقدم واستقلال الولايات المتحدة » فإنها ترتبط بدراسة الكتلة الغربية بحيث يفهم التلاميذ تطور الديمقراطيات الحديثة التى قربت بين إنجلترا وفرنسا والولايات المتحدة .

ثانياً : تبنى دراسة التربية الوطنية على نشاط متنوع :

فالجزء الخاص « بالأمة والدولة والحكومة والنظام الحكومى فى مصر » يدرس على أساس زيارات أو اتصالات ببعض الجماعات والهيئات ودور الحكومة ومقر جامعة الدول العربية وبعض السفارات والمفوضيات . فيكون الهدف الأول فى هذه الزيارات أو الاتصالات هو فهم التلاميذ وحدة الأمة المصرية ونواح كثيرة فى تقاليدها وأمانيها ونوع الدولة المصرية ومميزاتها ومهامها ثم أنواع الدول الأخرى من حيث نظام الحكم والوضع الدولى ؛ كما يجب أن يؤدى ذلك أيضاً إلى فهم التلاميذ معنى الحكومة ومهامها والنظام الحكومى فى مصر .

أما « عضوية البرلمان والانتخابات وانعقاد البرلمان ومكتب المجلس والرئيس والوكيلان وسن القوانين والسلطة التنفيذية » فإن التلاميذ فى مدرسة الأورمان يمارسون جانباً كبيراً منها فى (ا) انتخابات مجالس إدارة الأسر المدرسية وهدف هذه الانتخابات وسريتها وانتخابات لجان خاصة من بين أعضاء كل أسرة من الأسر المدرسية (ب) انعقاد مجالس إدارة الأسر المدرسية ؛ اجتماع اللجان ؛ انتخاب مكاتب هذه المجالس والرؤساء والوكلاء ؛ وضع نظم خاصة للأسر ولأوجه نشاط معينة ثم تنفيذ هذه النظم تحت إشراف إدارة المدرسة (ج) تكوين لجان صغيرة من التلاميذ لبحث مسائل خاصة بالأسر المدرسية أو أوجه النشاط المدرسى ثم عرض البحث على مجلس الإدارة أو الأسرة كلها لمناقشته واتخاذ قرار نهائى فيه . وبالإضافة إلى هذا كله يحسن جداً أن يقوم التلاميذ (إن أمكن) بزيارة البرلمان ولو على دفعات فعن طريق هذه الزيارات تؤخذ فكرة عما يقع فعلا فى مجلسى البرلمان المصرى .

وفى دراسة « السلطة القضائية » تستغل المخالفات التى أحدثها بعض التلاميذ لنظام الأسر والجماعات المدرسية كما تستغل المخالفات التى أحدثها بعض التلاميذ

للنظام المدرسى العام بأن يكون نفر من تلاميذ الفصل شبه محكمة تحت إشراف المدرس يكون فيها موجه اتهام وقضاة ومحامون وتناقش هذه المحكمة التلاميذ المخالفين (تحت إشراف المدرس) بحيث تنتهى المناقشة بفهم تام لما يترتب على هذه المخالفات من نتائج غير مرضية وتقدير تام واحترام للنظم الموضوعة . وقد توقع المحكمة بعض الجزاءات المعقولة على المخالفين . ثم بالاضافة إلى هذه الناحية العملية ، يقوم تلاميذ الفصل بزيارة إحدى المحاكم القريبة وإذا تعذر أن يقوم كل الفصل بهذه الزيارة ينتخب من بينه مندوبين عنه لتحقيقها على أن يقوم هؤلاء المندوبون (تحت إشراف المدرس) بمناقشة باقى إخوانهم فيما شاهدوه .

وفى دراسة « الإدارة المحلية » يحدد التلاميذ تحت إشراف المدرس ما يرغبون فى معرفته عن إدارة المديرية ومراكزها وقراها ومجالسها ثم تقوم مجموعة من هؤلاء التلاميذ بزيارة مقر مديرية الجيزة (إذا لم يتيسر ذلك لكل الفصل) حيث يقابلون بعض رجال الإدارة المختصين ويناقشونهم فيما يرغبون فى معرفته . وبعد أن يعود التلاميذ إلى مدرستهم تقوم فى الفصل (تحت إشراف المدرس) مناقشة فيما جمع من المعلومات على أن يوجههم المدرس ليتضح لهم أثر العوامل الطبيعية والاقتصادية والتاريخية .

هذا ويجب أن يناقش التلاميذ فكرة إنشاء مجلس بلدى القاهرة ثم يقومون بزيارات خاصة فى العاصمة تكون أساساً لفهم أسباب ونتائج المشكلات الهامة التى يجب أن يحاول المجلس حلها ومدى ما يستطيعه هذا المجلس بخصوصها .

وأما خطة العمل فى كل من السنتين الثانية والأولى فنلخصها على الوجه الآتى :

(ا) فى السنة الثانية :

أولا : تتخذ ثلاث نواح هامة كمراكز يدرس حولها قسم معين من الجغرافيا الإقليمية هو وجميع برنامج التاريخ وتكون هذه النواحى الثلاث عوامل ربط قوى بين الجغرافيا والتاريخ تساعد فى استغلال العلاقات التى بين المادتين كما تساعد فى فهم كثير من الحاضر فى ضوء الماضى . وهذه النواحى هى :

١ — أغراض وأسس تكوين جامعة الدول العربية وأصول الدول المشتركة فى هذه الجامعة .

٢ — موقف الدول العربية بالنسبة لإسرائيل .

٣ — موقف كتلة الغرب بالنسبة للدفاع عن الشرق الأوسط .

ثانياً : تدرس بقية الجغرافيا الإقليمية حول خمس مشكلات هى :

١ — مشكلة البترول فى أقاليم آسيا الغربية .

٢ — مشكلة الاستعمار الأجنبى لأقطار جنوب وشرق آسيا .

٣ — مشكلة الصراع الحالى بين الكتلتين الشرقية والغربية .

٤ — موقف أستراليا من الشرق الأقصى .

٥ — كثرة الهجرات إلى أمريكا الجنوبية كقارة مليئة بالخيرات .

(ب) فى السنة الأولى :

يدرس جميع برنامج كل من التاريخ والجغرافيا حول محورين رئيسيين هما :

١ — أثر البيئة الطبيعية فى توجيه حياة السكان توجيهاً خاصاً .

٢ — أسباب ونتائج الاستعمار الأجنبى .

على أن تستغل نواح كثيرة من المجتمع المصرى الحالى وتقاليده وعقائده لشرح الحاضر فى ضوء الماضى أو لمعرفة مدى تأثر الحاضر بالماضى . فضلا عن المقارنات التى ذكرناها فى كلامنا عن الأسس .

هذه هى أهم أركان خطة التدريس بكل من السنوات الثلاث وهى من غير شك خطط مرنة قابلة للتعديل وإذا نفذت تنفيذاً يراعى الأسس المذكورة فى أول هذا المقال (كما فعلنا فى مدرسة الأورمان) فإنها ستحقق الأهداف التربوية السليمة للمواد الاجتماعية .

التعاون فى النجاح

(عن صحيفة . كلية التربية بجامعة متشجن ..)

يقضى رجال التعليم — بجميع مراحله — معظم أوقاتهم فى « مساعدة » غيرهم ؛ فالمراقب يساعد النظار ، والنظار يساعدون المدرسين ، والمدرسون بدورهم يساعدون زملاءهم كما يساعدون تلاميذهم .

لكن الصعوبات الكثيرة التى تصادفنا كل يوم فى مساعدة الآخرين قد تكون دليلا على أننا لم نصل بعد إلى فهم « عملية المساعدة » على وجهها الصحيح .

فكيف إذن تكون مساعدة المرء غيره ؟ . . إنه سؤال فى غاية السهولة فى ظاهره والغالب أن نتسرع بالإجابة عليه قائلين مثلا بأن المدرس يساعد التلميذ « بأن يذكر له ما هو بحاجة لمعرفته » . فهل تتم المساعدة حقاً بهذه الكيفية ؟ وهل نسينا أنه كثيراً ما يأخذنا العجب لأن الناس لا يتقبلون ما نقدمه لهم من مقترحات نعتقد أنها ولا شك تنفعهم ؟ . .

ويتغير الحال إذا ما نظرنا إلى الموضوع من زاوية أخرى ، فجعلنا صيغة السؤال هكذا :

« ما الذى يفعله الناس حين يساعد بعضهم بعضاً مساعدة فعالة ؟ » . إن من طبيعة هذا السؤال أن يذكرنا توًّا بالمواقف العديدة التى حاول فيها بعض الناس أن يفرضوا علينا مساعدتهم ، فلم نحبها ولم نستجب لها ، أو يذكرنا بمناسبة ألقينا فيها على أحد الناس سؤالا سهلا — فى نظرنا نحن على الأقل — فلم نتلق له أى جواب وإن كنا قد سمعنا كلاماً كثيراً . وهكذا نرى أنه فى تلك الحالات والمواقف كنا نطلب المساعدة فيتقدم غيرنا فيتلقى عنا مشاكلنا ويحلها لنا ، فلم يعجبنا ذلك أيضاً لأن ذلك يكشف عن قصورنا فيجرح كبرياءنا .

وقد يصعب علينا أن نصف كيف أن واحداً من الناس أفلح مرة فى مساعدتنا . وربما كان كل ما نذكره عن ذلك أننا قد تحدثنا مع ذلك الشخص بعض الوقت . فسألناه أسئلة قليلة كانت ذات معان بالنسبة إلينا ، وأعقب ذلك أننا بدأنا نفكر

تفكيراً أصح وأوضح من ذى قبل فيما كان يواجهنا من صعوبات . وربما كان ذلك الشخص الذى نجح فى مساعدتنا مسترشداً بأسس أو مبادىء عامة كالتى نوضحها بعد :

١ — لقد أظهر لنا أنه لا يقصد أن يتناول عنا مشكلتنا بل أشعرنا أنها ظلت مشكلتنا نحن ، وبقينا نحن المسئولين عنها . وعلينا أن نعالجها بتفكيرنا . ومن الجائز أننا قد تضايقنا قليلا فى بادئ الأمر لامتناع الشخص عن تقديم أى حل مباشر ، لكنه قد ساعدنا على أن ندرك أن أية مشكلة تعترض الشخص لا يستطيع غيره حلها عنه .

٢ — وكذلك أكسبنا ثقة بأنفسنا حين أرانا أن المشكلات كثيراً ما تقابل الناس فى حياتهم وأننا لا نشذ عنهم ولا تعوزنا سلامة التفكير . أى أنه قد وقانا الشعور بالفشل بقبوله مشكلتنا كأمر طبيعى مألوف .

٣ — ساعدنا على إدراك قيمة الاجتهاد فى حل المشاكل . وأرشدنا إلى سبيل الوصول إلى أفضل الحلول . وأشعرنا بالقدرة على تحقيق ذلك .

٤ — كان يبدو عليه الإلمام ببعض الأسباب التى خلقت المشكلة أمامنا . وبدلا من أن يذكر لنا عيبنا وقصورنا راح يساعدنا على اتباع خطة إيجابية لحل المشكلة ، وعلى أن نكشف فى أنفسنا نواحى الاضطراب والخلط فى تفكيرنا .

٥ — وجه إلنا أسئلة مفيدة عن طبيعة المشكلة : لم وجدت على الإطلاق ؟ وأى أعراضها يمكننا إدراكه ؟ . . مما ساعدنا على أن ندرك أنه لا بد من فحص المشكلة وتشخيصها قبل التفكير فى إيجاد الحلول المناسبة لها .

٦ — كان يساعدنا — بحديثنا معه — على أن نجرب الحلول المختلفة التى عرضت لنا لنرى أيها يحل المشكلة حلا موفقاً وبذلك ظهر لنا أن من السهل علينا أن نهتدى إلى أصلح الحلول التى نعالج بها مشكلة ما .

ويمكننا أن نستخلص مما تقدم أن هذا النوع من المساعدة يمتاز بخصائص ثلاث وهى : —

(ا) أنه قد صان كرامتنا وأبقى على اعتدادنا بأنفسنا .

(ب) أنه كان يحفزنا على الدأب للوصول إلى الحل الموفق .

(ج) أنه كان يدربنا على طريقة حل المشاكل عامة .

وبهذه الخصائص فى أسلوب المساعدة المقدمة إلينا ، نجد أننا قد كسبنا مزيداً

من الثقة بأنفسنا ومزيداً من المهارة والقدرة على مواجهة ما يعرض لنا من مشكلات .

نستخلص من المبادئ العامة التى أشرنا إليها ما يأتى :

من الضرورى لنجاحنا فى مساعدة الآخرين أن نلتزم خطة قويمة فى بذل المساعدة فبدلا من أن نسأل أنفسنا — حين يتقدم إلينا من يطلب مساعدتنا — بحلول متعددة لمشكلته ؟ . . ينبغى أن نسأل أنفسنا : « كيف نساعد هذا الشخص حتى يمكنه أن يحل مشكلته ؟ » . أى أنه يجب علينا أن نذكر اهتمامنا فى الشخص صاحب المشكلة ، وأن نحاول إدراك الأسباب التى أوجدت أمامه هذه الصعوبة بدلا من أن نصب اهتمامنا كله فى المشكلة ذاتها .

يجب أن نذكر دائماً أن المشكلة المعروضة علينا هى مشكلة خاصة بصاحبها نفسه . وأنه مما لا شك فيه أن أهم أسباب وجودها اضطراب التفكير أو سوء الفهم أو خطأ الاتجاه نحوها . وتلك هى الأمور التى يلزمنا أن نعالجها أولا .

ولا بد لنا بعد هذا كله من أن نهتم بالإجابة على سؤال كهذا : « . . . كم منا يسهل عليه أن يلتزم هذا الأسلوب فى مساعدة غيره ؟ ! » . . لو أن مدرساً لجأ إلينا — كإخصائيين — كى نساعده على إعداد مشروع دراسى يناسب تلاميذه ، لكان من المرجح أن نتجه بتفكيرنا قبل كل شىء إلى بعض المشروعات المستحسنة عندنا . أى أننا فى مثل هذه الحالة لا نبدأ فى الغالب بسؤال أنفسنا عن الأسباب أو العوامل التى تجعل ذلك المدرس فى حاجة إلى المساعدة ، وكيف نستطيع مساعدته ليختار ويعد المشروعات التى تناسبه .

ولو أننا كنا المراقبين ، وجاءنا النظار لنساعدهم على تنظيم صلاتهم بمدرسى مدارسهم . لكان من المحتمل أن نبادر بالكلام عن الكيفية التى ننظم بها تلك الصلات لو كنا فى مكان أولئك النظار . وذلك بدلا من أن نتذكر القاعدة القائلة بأنه يتعذر على غيرنا من الناس أن يستعيروا طرائقنا وينجحوا فى تطبيقها كما ننجح نحن . إن ما يحتاج إليه هؤلاء هو أن نساعدهم على أن يفكروا بوضوح لكى يصلوا بأنفسهم إلى ما يمكنهم عمله بنجاح .

وهذا مثال آخر ؛ ذلك المدرس المبتدئ الذى تسلم عمله بمدرستنا هذا العام : هل من الصواب أن نصارحه « بأنه ما زال غفلا . . » ، وأن أمامه فرصاً كثيرة يتعلم منها . . أو أن نساعده لتتغلب على الصعوبات التى يلقاها فى عمله الجديد بالتشجيع والتعضيد حتى يتمكن من قطع هذه المرحلة الدقيقة من حياته . بنجاح وتوفيق ؟

ثم إن هناك مثلا آخر من صميم حجرات الدراسة : ذلك التلميذ الصغير الذى يخشى أن يعرف عنه أن لديه صعوبة ما . إنه يعتقد أننا لو عرفنا عنه ذلك لرميناه بالغباء أو لخفضنا درجاته على أقل تقدير . وله عذره إذن إذا صمت ولم يجازف بطلب المساعدة منا . .

ولعلنا لا ننسى بعد هذا كله أن المساعدة إنما هى عمل إنسانى قبل كل شىء ، وأن نجاحها إنما يتوقف على العلاقة الطيبة بين الناس ؛ وفى الحالات التى لا تكون فيها هذه العلاقة صافية ومرضية بوجه عام ، لا يستبعد أن يخفق أحد الطرفين فى مساعدة الطرف الآخر حين تلزمه المساعدة . وقد رأينا فى المثل المتقدم كيف أن الطفل الذى تصطبغ علاقته العامة بأحد معلميه بصبغة الخوف لا يستفيد كثيراً بالمساعدات التى قد يتلقاها من ذلك المعلم بالذات .

بقى أن يعرف كل منا أننا إنما نستمتع بتقديم مساعدتنا لغيرنا لأن فى ذلك إشباعاً لحاجات فى نفوسنا . ولكى يكون هذا الاستمتاع مشروعاً يجب أن نجعل هدفنا الأول أن نساعد النمو ونتعهده فى الآخرين . أما الضرر المحتمل وقوعه من هذا الاستمتاع فيأتى من الشعور بالرضى والسرور عند تقديم المساعدة باعتبار أنها مجرد فرصة نثبت فيها لأنفسنا أننا قادرون على عمل شىء . والغالب أن ينكشف الاتجاه الأخير للشخص الآخر فيصبح غير راغب فى قبول أية مساعدة تقدم إليه على هذا الأساس .

فعلى كل من يحاول منا أن يساعد الناس ، أن يجعل همه أولا قيام علاقة طيبة بينه وبينهم ، لأن انشغال المرء بمشكلة ما يصرفه عن الالتفات إلى العلاقات التى تربطه بمن يساعدهم ، كما أن مثل هذا الشخص يندر أن يستطيع أن يقول : « هذه مشكلتى . وهذا ما يمكنكم القيام به لمساعدتى » . وحين يصل صاحب المشكلة إلى هذا الحد يكون حتما قد قطع مرحلة طويلة نحو الحل المنشود .

بقيت أمامنا نقطة لم تمس بعد ، ألا وهى أثر المعلومات فى مساعدة الناس . وإن كان الغالب فى استجاباتنا عند ما تطلب منا المساعدة أن نحاول تقديم المعلومات أو على الأقل نتطوع بتقديم وجهة نظرنا .

من المرجح أن يستفيد المرء بما يقدم إليه من معلومات إذا اجتمعت الشروط الثلاثة الآتية :

١ — أن يشعر ببعض الاطمئنان النفسى نحو المشكلة .

٢ — أن تُقوى رغبته فى العمل على حلها .

٣ — أن يكون ملماً ببعض طرق الحل ليعرف متى وأين تلزمه المعلومات والاستيضاحات عن الصعوبات التى يواجهها .

وكثيراً ما يكون لدى طالب المساعدة قدر وافر من المعلومات وتكون صعوبته فى هذه الحالة ناشئة عن عجزه عن تنسيق ما لديه من المعلومات وتطبيقها بشكل يساعده حقاً على حل مشكلته وحينئذ تكون مهمة المساعدة أن تكشف عن الصلات بين الحقائق العلمية والآراء أو الفروض من ناحية و بين المشكلة من ناحية أخرى ، وأن تطبق هذا كله حتى نصل إلى حل موفق . أى أن المهارة المطلوبة فى مثل هذا الحال تنحصر فى مساعدة الشخص المحتاج لكى يفكر . ويستخدم معلوماته فى التغلب على المشكلات .

والخلاصة أن مساعدة الناس عملية معقدة ، تستلزم منا أن نفهمهم . وندرك آثارنا فيهم ، وأن نتمكن من ضبط سلوكنا وتعديله عند اللزوم . وربما كان الأهم من هذا كله أن ندرك بوضوح أنواع العلاقات القائمة بين الناس ، والتى على أساسها يمكن توجيه المساعدة وتوصيلها إليهم مع السرعة والنجاح .

اتجاه فى تدريس العلوم*

دكتور محمد صابر سليم
مدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم

يواجه النشء فى هذا العصر مشاكل أكثر تعقيداً مما كان يواجهه أضرابهم فى الجيل الماضى. وتزداد هذه المشاكل سنة بعد أخرى نتيجة للتطور السريع الناجم عما تحدثه كثرة المخترعات العلمية واندماجها فى حياته اليومية مما يلزمه أن يغير فى وسائل تفكيره وطرق معيشته. وهذا يستدعى منه جهداً كبيراً لتقبلها وتكييف حياته تبعاً لوجودها . ومنها ما يدخل فى حياته حتى يصبح ضرورة لا يستغنى عنها كالمذياع والمسرة والبرق والعقاقير الطبية والكهرباء مثلا. ومنها ما يخلق له عقبات تلزمه أن يفكر ويعمل جاهداً للتغلب عليها . ومثل ذلك مشاكل البطالة التى تنجم عن إدخال القوى الآلية فى الإنتاج وإحلالها محل العمل اليدوى . ومنها ما يفاجئه بتطورات لم تكن فى حسبانه فيتقبلها مرغما . ثم يحاول تسخيرها فى خدمته وتحقيق أغراضه . ومن أمثلة ذلك استكشاف الطاقة الهائلة الكامنة فى الذرة وإطلاقها لتستخدم فى الفتك بالملايين من بنى الإنسان . ثم محاولة استخدامها لإدارة الآلات وتسخيرها لرفاهية الجنس البشرى .

ويسلم النشء عادة بأننا نعيش فى عصر العلم دون أن يحملوا أنفسهم عناء التفكير فى المشاكل المتعددة التى تواجههم يوماً بعد يوم نتيجة لما يضيفه العلم من المخترعات . ولما كانت قدرات الفرد محدودة ومتباينة. فوظيفة التربية والحال هذه أن تتعهدها وترعاها وتنميها إلى أقصى درجة ممكنة تؤهله لتفهم بيئته ومواجهة مشاكل ذلك المجتمع المتحضر السريع التغير .

ولما كان المنهج عبارة عن « كل نشاط يقوم به التلميذ تحت إشراف المدرسة » وعن طريقه، يرجى منها تحقيق أغراض معينة، فقد رأينا دراسة المناهج الحالية للعلوم

* هذا المقال يوضح الاتجاه الذى روعى فى تدريس العلوم بمدرسة الأورمان النموذجية الثانوية عام ١٩٥١ – ١٩٥٢ .

للوقوف على مدى تحقيقها لتهيئة الفرد لمثل هذه الحياة . وقد اتضح لنا من هذه الدراسة أن المناهج بصورتها الحالية تركز الاهتمام على تلقين المعلومات دون تحقيق الأهداف الأخرى لتدريس العلوم كتنمية استخدام الطريقة العلمية والمهارات والاتجاهات العقلية . وإن نظرة واحدة إلى مناهج وكتب مواد العلوم بالمدارس الثانوية لدليل كاف على ذلك . كما وجد أن المناهج الحالية غير متمشية مع حاجات التلاميذ السيكولوجية من حيث ملاءمتها لميولهم واستعداداتهم ، فليس هناك مجال كاف لاعتبارات الفروق الفردية بين التلاميذ على الرغم من أنها من العوامل الواجب مراعاتها عند إعداد أى منهج دراسى .

وقد وجد كذلك أن المناهج الحالية للعلوم بعيدة عن حياة التلميذ فهى لا تساعده على تفهم بيئته المحلية . فمنهج العلوم موحد فى جميع أنحاء القطر يدرّس لتلميذ المدينة والقرية ، الصحراء والساحل ، دون اعتبار لما يمكن أن تقدمه بيئة التلميذ من إمكانيات وما تثيره من استفسارات .

وأخيراً نجد أن المناهج الحالية بخطتها المرسومة لا توضح الأهداف المرجوة منها ولا وسائل التقويم لدى تحقيق هذه الأهداف . ولذلك فُكِّر فى أنه قد يكون من الأصوب إدخال تعديلات فى مناهج العلوم فى السنوات الثلاث الأولى ، يراعى فيها الإبقاء على المادة المقررة مع تغيير فى ترتيبها بحيث تصبح أصلح لتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج تدريس العلوم فى مدارسنا المصرية فى هذا العصر . وقد روعى أن تشمل خطة المنهج الأركان الثلاثة الأساسية له وهى : الأهداف المرجوة منه ، أى الأغراض التى من أجلها يدرس هذا المنهج ؛ ثم الخبرات التربوية المختلفة التى تؤدى لتحقيق تلك الأهداف ؛ وأخيراً وسائل التقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة .

أولا : الأهداف :

عند صياغة الأهداف المرجوة من المنهج بالمرحلة المذكورة روعى فى اختيارها أن تكون متصلة اتصالا وثيقاً بمادة المنهج وأن تكون فى صورة تغيرات مرجوة فى سلوك التلاميذ من الممكن تحقيقها فى ظروف حجرة الدراسة العادية .

وقد قسمت أهداف المنهج إلى قسمين : قسم عام وهى الأهداف التى تحققها دراسة هذا المنهج بأجمعه ، وقسم خاص يتحقق عن طريق الوحدات الداخلة فى صلب المنهج .

ويمكن بيان تلخيصنا للأهداف العامة للمنهج فى النقط الآتية :

١ — أن يساعد الطالب على تفهم أن العلوم كانت ولا تزال فى خدمته وخدمة مجتمعه وتحاول دائماً الرفعة من شأنه .

٢ — أن يساعده على استخدام الطريقة العلمية فى التفكير لحل المشاكل المختلفة فى حياته .

٣ — أن يساعده على تكوين اتجاهات علمية مرغوب فيها سواء أكانت فردية أم اجتماعية .

٤ — اكتساب مهارات تساعده على مجابهة الحياة والمشاركة الفعالة فيها ومحاولة الرفع من شأنه وشأن مجتمعه مثل القدرة على القياس والوزن وقراءة الأجهزة العلمية والقيام بتجارب مختلفة .

٥ — أن يساعده على تنمية معلوماته التى تؤهله لتفهم بيئته مثل دراسة الكون طبيعياً وبيولوجياً .

٦ — تنمية هواية يشغل بها وقت فراغه مثل هواية التصوير والتحنيط والراديو .

وقد صيغت الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات المنهج بحيث توضح للمدرس بالضبط الغرض من تدريسها والأهداف التى يمكن أن تتحقق عن طريق الخبرات التى تحتوى عليها . فمثلا عند تدريس وحدة « الماء والصحة » فى السنة الأولى وضعت أهدافها الخاصة كما يأتى :

أولا — مساعدة التلميذ على تفهم ما يأتى :

(ا) وجود الماء ووظيفته فى الجسم وطرق التخلص من الزائد منه .

(ب) الطرق المتبعة لإعداد الماء الصالح للشرب .

(ح) الماء كوسيط لانتقال بعض الأمراض .

(ى) الماء والنظافة وأثرهما على الصحة العامة .

(ه) استخدام الماء لتدفئة المنازل .

ثانياً — تنمية اتجاهات مرغوب فيها مثل : الماء ملك للجميع ويجب صيانته والمحافظة على مصادرة — النظافة من أسس التقدم فى المجتمع .

ثالثاً — تكوين مهارات مثل الحصول على عينة من الماء صالحة للشرب إذا وجد فى مكان لا يتيسر فيه ماء نقى — إتقان بعض العمليات مثل الترشيح والترسيب وخلافه .

رابعاً — تفهم مشاكل المجتمع من حيث توفير الماء الصالح للشرب واستخدامه للمحافظة على الصحة .

ثانياً — الخبرات ومادة المنهج :

لقد ذكرنا فيما تقدم أنه بدراسة المناهج الحالية للعلوم بالسنوات الثلاث الأولى بالمدرسة الثانوية وجد أنها تعطى اهتماماً كبيراً للمادة فى ذاتها دون الأهداف الأخرى ، وأنها ليست مرتبة ترتيباً يتمشى مع حاجات التلاميذ وميولهم . ولعلاج ذلك فى حدود إمكانيات مادة المناهج الحالية . رأينا أنه يمكن أن ترتيب مادة المنهج بحيث تخدم النواحى الآتية الأساسية للحياة وهى : الصحة والصناعة والزراعة والمواصلات والطقس . وقد أمكن إدماج محتويات المناهج المختلفة تحت هذه النواحى التى لا غنى لأى فرد عن معرفتها . وقد أمكن بذلك جعل مناهج العلوم تتجه اتجاهاً حلزونياً بمعنى أن العلوم فى هذه السنوات الثلاث على تنوع مادتها إنما تخدم نفس المشاكل الحيوية للإنسان مثل الصحة والزراعة والصناعة وغيرها . وعلى سبيل المثال فإنه فى ناحية الصحة يدرس التلاميذ فى السنة الأولى وحدة بعنوان « الماء والصحة » تعالج حاجة الجسم للماء واستخدامه والتخلص من الزائد عن الحاجة ، والماء الصالح للشرب وكيفية الحصول عليه . وكذلك الأمراض التى تنقل عن طريق الشرب ، ودراسة حالة مياه الشرب فى القرى المصرية والوسائل الممكنة لتحسينها ، وإلى جانب ذلك دراسة طرق توزيع المياه فى المدن .

وضمن هذا الموضوع كذلك تدرس أهمية الماء فى النظافة وعلاقة ذلك بالصحة البشرية ، كما تعالج مشكلات الذوبان سواء كان فى الماء أو فى مذيبات أخرى مثل الكحول والبنزين . وبما أن التدفئة من مستلزمات الصحة الوقائية فإن موضوع تدفئة المنازل باستخدام الماء سواء كان على هيئة بخار أو ماء ساخن يدرس ضمن موضوع الماء والصحة ؛ ولدراسته يناقش التلاميذ ظواهر تأثير الحرارة فى الماء وتيارات الحمل والترمومترات وغير ذلك من الموضوعات المتعلقة بتفسير هذه الناحية الحيوية فى استخدام الماء .

وإذا انتقلنا إلى السنة الثانية حيث يدرس موضوع (الهواء) يشمل المنهج وحده بعنوان (الهواء والصحة) حيث يناقش التلاميذ تركيب الهواء الذى نتنفسه وكيفية التنفس وعملية أكسدة المواد الغذائية والتوازن بين النبات والحيوان يستلزم

الإلمام بعملية التمثيل الضوئى . ولإتمام موضوع التنفس يتعرض المنهج بصورة مبسطة لعمليات التنفس اللاهوائى والتخمر الكحولى .

وتشمل هذه الوحدة أيضاً دراسة استخدام الهواء فى تدفئة المنازل وأثر الحرارة فى الهواء وتيارات الحمل فى الهواء ومقارنتها بتيارات الحمل فى الماء . ثم تناقش ضمن هذا الموضوع التهوية فى المنازل والمحال العامة وأثر ذلك فى الصحة .

وفى السنة الثالثة يحوى المنهج وحدة بعنوان « الكيمياء والصحة » حيث يدرس التلاميذ كيمياء التنفس ومقارنة بين تركيب هواء الشهيق وهواء الزفير والفرق بين التنفس والاحتراق وكذلك علاقة النتروجين الجوى بعملية التنفس .

وتناقش كذلك ضمن هذه الوحدة أنواع الأغذية اللازمة للجسم لتوليد الطاقة وتكوين الأنسجة والمحافظة على سلامته، مع العناية الكافية بمناقشة عادات التلاميذ الغذائية وأنواع الطعام الذى يأكلونه .

ويشمل المنهج ضمن هذه الوحدة دراسة صيدلية المنزل حيث يتعرف التلاميذ على بعض محتوياتها من مراهم ومطهرات وقطرات للعيون إلى غير ذلك من المواد الكيميائية المكونة لها .

ويراعى فى ترتيب مادة المنهج فى الوحدات المختلفة أن تضمن إثارة ميول التلاميذ وأن تجعل دراستهم منتجة ومرتبطة بحياتهم اليومية كى تساعدهم على أن يكونوا أصح عقلا وجسما للحياة فى مجتمع سريع التغير .

وقد اتبع نظام الوحدات فى باقى أجزاء المنهج بحيث تصبح دراسة العلوم فى السنوات الثلاث الأولى بالمرحلة الثانوية على النحو الآتى :

	الصحة	الصناعة	الزراعة	المواصلات	الطقس
السنة الأولى :	الماء والصحة	الماء والصناعة	الماء والزراعة	الماء والمواصلات	الماء والطقس
السنة الثانية :	الهواء والصحة	الهواء والصناعة	الهواء والزراعة	الهواء والمواصلات	الهواء والطقس
السنة الثالثة :	الكيمياء والصحة	الكيمياء والصناعة	الكيمياء والزراعة	. . . . . .	. . . . . .

وقد وضعت هذه المناهج فى صورة مفصلة تسهل على المدرس تفهمها واستيعاب أغراضها بدون كبير عناء .

ثالثاً — التقويم :

ولإتمام الركن الثالث للمنهج فكر فى عمل اختبارات ووسائل موضوعية لقياس مدى تحقيق الاتجاهات المرجوة من مناهج العلوم فى هذه المرحلة من المدرسة الثانوية . وهذه الوسائل التقويمية ما زالت حتى الآن فى مرحلتها الإنشائية . وقد روعى أن تشمل مقاييس للاتجاهات العلمية ، وأخرى لمدى النمو فى استيعاب واستخدام الطريقة العلمية فى التفكير ، وثالثة لمدى تحصيل المعلومات التى تساعد على تفهم البيئة . وسنتعرض لهذه الوسائل التقويمية بالتفصيل فى مقال قريب .

بم تمتاز المدرسة الجيدة

سؤال توجهت به مجلة عالم المعلم إلى خمسة من ذوى الصلة الوثيقة بالتدريس والمدارس ودعتهم إلى الإجابة عنه فتلقت منهم الردود التى سنذكرها فى هذا المقال. فهل فاتهم أن يشيروا فى ردودهم إلى ناحية من النواحى الجديرة بالتنويه؟ نحن فى انتظار رأى حضرات القراء.

رأى ناظرة مدرسة ابتدائية :

أكبر الظن عندى أنك لن تستطيع أن تحدد أوصاف المدرسة الجيدة ، وإن كان فى وسعك أن تضرب لها مثلا . إن مدرستى هذه مدرسة جيدة . وأنى لا ألقى القول على عواهنه وإنما أسوقه على أساس موضوعى كعهدى فى أى موضوع أتحدث بشأنه . وثمة مظاهر معينة يجب أن تتوفر للمدرسة الجيدة — ولا أظن أن هناك من ينكر مجموعة الصفات التى سوف أسردها — وإنى أعلن أن هذه الصفات تكتمل فى مدرستى إلى حد كبير .

ففيها أولا مظاهر الجد والاجتهاد إلى حد معقول . وفى كل فصل من فصولها يسود الشعور بالهدف ، كما يعلم كل فرد فيها علم اليقين موضوع العمل الذى يقوم به كما يعرف القصد منه . أما زميلاتى اللاتى يؤمن بطرق التدريس المؤسسة على النشاط فإنهن يستخدمنها ولكنهن لا يقتصرن عليها لأنهن من سلامة التفكير بحيث لا يتصورن أن ليس هناك مكان ما للتعليم الشكلى . وكانت بعض زميلاتى القديمات قد عرفن استعمال الطرق الفاعلية ثم تأثرن بحماس زميلاتهن الأحدث تخرجاً، والحق أن كلا من الفريقين قد تأثر بالآخر .

وثانياً إن مدرستنا مدرسة سعيدة أيضاً — وإنى أحل هذه النقطة المحل الثانى لا الأول ، على غير ما تفعل بعض من أعرفهن ، لاعتقادى بأن السعادة إنما تتحقق فقط عند مراعاة الإخلاص فى العمل — . ولكل طفل فى المدرسة مطلق الحرية فى دخول حجرتى فى غير أوقات الدرس . وقد اتخذ كل طفل منهم تقريباً منى ومن مدرسة فصله صفيه الأمين .

Teachers World and Schoolmistress. , January, n. 156

وثالثاً فإننا نحرز نتائج مشرقة ، وفى وسعى أن أعرض عليك ما يكفى لإثبات ذلك ، ليس فى امتحان القبول للمدارس الثانوية فقط وإنما فيما يغمر حياة البنين والبنات من توفيق وسعادة تحسهما عند ما يأتون لزيارتى بعد تركهم الحياة الدراسية مع أنهم قد تركوا مدرستى فى سن الحادية عشرة .

* * *

رأى وكيل مدرسة ثانوية :

المدرسة الجيدة معهد جيد التنظيم ، فجدول توزيع أوقات الدروس يعمل بدقة ويحكم وضعه بحيث يواجه الظروف الطارئة مثل مرض أحد أعضاء هيئة التدريس (حتى ليبدو أن ليس هناك ظروف طارئة أبدا) . وفى مثل هذا المعهد يستغرق اجتماع الصباح وقتاً معقولا فلا يتجاوز ١٥ دقيقة بأية حال من الأحوال وبذا يشغل الدرس الأول وقته كاملا . كما يكون توزيع لبن الصباح ووجبات الطعام على تلاميذ المدرسة منظماً تنظيما دقيقاً كالساعة المضبوطة

كل شيء يجرى بقدر ويحصل فى وقته المناسب وفى مكانه المعين .

غير أن مدرستنا ليست من هذا النوع ، فناظرها عجوز وقور كان يعمل مبشراً فى سابق عهده ، ولذا تستغرق جمعية الوعظ الصباحية وقتاً يتراوح بين اثنتى عشرة وخمس وعشرين دقيقة ، بل ربما استغرقت وقتاً أطول من ذلك إذا استبدت به حماسته وتقواه وشعوره الدينى العميق ! وهو يحاول أن يقوم بقسط من التدريس كل يوم ، فإذا ما استدعى من الدرس إلى عمل آخر لجأ إلى أى مدرس يصادفه فى حجرة المدرسين ليحل محله فى الدرس دون أى إعداد سابق .

ألا فلتعلم أنى لا أزال صغير السن ومعظم زملائى لا يتفقون معى فى الرأى بخصوص ناظر المدرسة ، ولكنى عند ما أتولى نظارة مدرسة من المدارس أحاول أن أديرها بنظام محكم كما لو كنت أدير إحدى سفن بحرية صاحب الجلالة .

* * *

رأى مراقب :

لقد أمضيت ثمانية وعشرين عاماً أمارس التعليم فى مدارس مختلطة فيها بنون

وبنات من جميع الأعمار . وأنى أعترف بأن هذه المدرسة مدرسة جيدة « لأنها مختلطة ولأن تلاميذها من مختلف الأعمار » . أن التعليم فيما أعتقد إعداد للحياة . أما المدارس الحديثة بمراحلها المصطنعة التقسيم من الخامسة إلى السابعة ومن السابعة إلى الحادية عشرة ومن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة فلا تصلح إلا أن تكون إعداداً لحياة لا يستقر فيها الناس على عمل شيء ذى قيمة .

وكثيراً ما قيل عنا إننا غير « منظمين » فى تدريسنا ، وفاتهم أن التعليم نشاط إنسانى وأن فى وسع المرء أن ينظم عمل الكائنات الحية ويتغالى فى هذا التنظيم حتى يصبح خطراً على الكائنات الحية نفسها . والتخصص عندنا قليل جداً ولذا يمكننا وقت اللزوم أن نتجاوز نهاية الدرس بخمس دقائق أو نحو ذلك .

إن كل ما يهمنا هو توفر الحماسة ، والنظرة الإنسانية الثقافية إلى النمو الفردى لكل تلميذ ، أقصد بذلك النمو المستمر يوماً فيوماً وعاماً فعاماً لا ذلك النمو الظاهرى الذى يتمخض عنه جدول مصطنع كل ميزته السهولة الإدارية ، إن من الطبيعى أن يختلف ابن الثالثة عشرة عن صبى آخر فى التاسعة من عمره ، ولكن كل ولد فى الثالثة عشرة من عمره يختلف بدوره عن أى ولد آخر فى نفس العمر ؛ فهل تنشئة كل منهما فى مدرسة منفصلة هو الحل الموفق ؟

ليس الأمر كذلك ، إنما يكون الحل السليم فى فهمك أهداف مدرستك نفسها — لا مجرد فهم غامض لأغراض التربية — فهما يبعث على التحمس فى سبيل هذه الأهداف وعلى خلق علاقة شخصية متينة مستمرة بين المدرس والتلميذ على أساس كونهما من البشر لا مجرد اعتبار كل من الطرفين مكملا للآخر .

* * *

رأى مراقب مساعد :

لو أمكن الإجابة عن سؤالك لكان من الممكن تقنين المدارس وهذا ما لا أستسيغه ، ورغم ذلك دعنى أحاول الإجابة عن السؤال .

١ — عند ما أزور مدرسة أحب أن أجدها مطمئنة لا يسودها قلق ، شاعرة تماماً بقيمة عملها ، وتمضى فيه لا تعوقها زيارة رئيس أو مفتش أو حدوث فيضان أو أية كارثة أخرى .

٢ — يروقني أن تكون لكل مدرسة شخصية مستقلة ، فلا تقتبس مثلا رقصات ريفية أو تمثيليات معينة لأن إحدى المدارس التي تجاورها قد أحرزت بعض النجاح في ميدانها .

٣ — أحب المدرسة التي تصلني بياناتها الإحصائية بانتظام في الوقت المناسب .

٤ — أحب المدرسة التي يجيد أطفالها الحديث بطلاقة مع الزائرين ، حيث يوجه فيها الاهتمام إلى الأطفال بدون أن يؤدي هذا إلى التغالي في الاعتداد بأنفسهم : « بماذا تهتم المدرسة ؟ » .

* * *

رأي مدرس من أولياء أمور التلاميذ :

إني وإن كنت مدرساً أكتب الآن بصفتي أب لثلاثة أطفال ، ما دام قد طلب إلي أن أجيب عن السؤال من وجهة نظر الآباء .

لقد أتاحت لي ظروف المنطقة التي أعيش فيها أن أتخير إحدى مدارس ابتدائية ثلاث لكل طفل من صغاري . وعند ما وصل أكبرهم إلى المدرسة الثانوية كان أمامي أيضاً فرصة الاختيار بين ثلاث مدارس ثانوية . ولم يكن بين هذه المدارس الثانوية سوى مدرسة مختلطة واحدة ، وقد تخيرت هذه المدرسة بالذات لاعتقادي بأن المدرسة الجيدة ينبغي أن توفر لتلاميذها جواً عائلياً .

إني أعلم يقيناً أن المدرسة المختلطة أشق في تنظيمها من غيرها ولكني لا أجد في ذلك مبرراً كافياً لفصل البنين عن البنات وإلا فمن يمني نفسه بالقدرة على فصل الأشقاء عن شقيقاتهم في الحياة اليومية المنزلية مهما بذل في سبيل راحتهم ؟

ولا يقتصر الأمر على هذا العامل فقط فثمة عوامل أكثر أهمية مما سبق ، وتنطبق هذه العوامل على سائر أنواع المدارس ، فإن لدى من يتولون إدارة المدرسة — وناظرها على وجه أخص — ما يحرصون على بقائه ألا وهو مستوى قيمهم ومثلهم العليا . هذه المثل تستطيع أن تتبينها بعد محادثة قصيرة وأحياناً بمجرد أن تدخل المدرسة ، تلك المثل هي التي تكون شخصية المدرسة أو روحها إذا شئت .

لقد اخترت لصغاري مدرسة ابتدائية فيها صلاة الصباح جزء لا يتجزأ من حياة المجتمع المدرسي ، حيث يعتبر الغناء مرحاً والجد فضيلة لا ينبغي أن يعفى الأطفال منه ، حقاً لقد كان اختياري موفقاً .

التجريب الفنى فى التعليم الريفى

الدكتور محمد الشبينى
وكيل مدرسة المعلمين الريفية بنى العرب

إن الغرض من إنشاء مدرسة ابتدائية ريفية تجرى فيها التجارب التربوية الحديثة ، هو فى الواقع تكوين أفراد صالحين يدركون ما لهم من حقوق ويؤمنون بما عليهم من التزامات وواجبات اجتماعية واقتصادية وصحية نحو المجتمع الريفى الذى يعيشون فيه ويترعرعون بين أحضانه ، فالمدرسة التى لا تنهج منهجاً حديثاً فى توجيه تلاميذها وتنمية استعداداتهم العقلية والنفسية والاجتماعية تعطل القوى الفعالة فى نفوسهم وتكبت الدوافع الطيبة التى إذا أحسن استغلالها وتوجيهها كان لها أعظم الأثر فى تكوين مواطنين صالحين يتعاونون مع أفراد مجتمعهم ويساهمون بقسط وافر فى خدمة بيئتهم والسمو بها ورفع مستواها .

* * *

فالمدرسة الريفية يجب أن تلعب دوراً هاماً وإيجابياً فى حياة القرية ويكون هناك رباط وثيق بين أهدافها ومناهجها وفلسفتها التعليمية وبين حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والصحية وغيرها . وهكذا تكون المدرسة عاملا فعالا فى توجيه المجتمع وإرشاد أفراده نحو الطرق والوسائل التى عن طريقها يرتقى ويرفع مستواه من نواحيه المختلفة .

ويمكننا أن نلخص أهداف المدرسة التجريبية فى الريف فيما يأتى :

أولا — تعرف التلاميذ على البيئة الريفية من النواحى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ويكون هذا عن طريق الدراسة العملية والبحوث العلمية التى يقوم بها التلاميذ فى المجتمع — وهذا الاتجاه يعطى التلاميذ فرصة الاهتمام بمشكلات البيئة

وأسبابها وكيفية حلها وإزالة العقبات التي تعوق تقدمها .

ثانياً — تزويد التلاميذ بالخبرات الاجتماعية والاقتصادية الصحية التي تتعلق بحياة القرية المصرية والتي تتصل بطبيعة تكوين مجتمعها والأمراض التي تفتك بحياة الكثير من أهلها والفقر الذي يصادف أبناءها والجهل المطابق الذي يتفشى بين أفرادها .

ثالثاً — تكوين أفراد صالحين يؤمنون بما عليهم من واجبات اجتماعية نحو القرية التي يعيشون فيها ويعملون على رفع مستواها ويساهمون في ترقيتها عن حالتها الراهنة .

رابعاً — جعل المدرسة مركزاً اجتماعياً وثقافياً لأهالي القرية يعرضون فيه مشكلات مجتمعهم ويوجهون إلى حلها عملياً مفيداً يعود على القرية بالخير والرفاهية فإن الصلة الدائمة التي تربط الأهلين بالمدرسة تعد عاملا هاماً في إصلاح القرية .

خامساً — عمل بعض البحوث التي تتصل بتأليف كتيبات وكتابة نشرات تعبر عن مكنون الحياة في الريف المصري وطبيعة نظامه الاجتماعي والزراعي والاقتصادي والصحي وبجانب هذا فإن هذه الكتيبات والنشرات يجب أن تبحث وتعرض الوسائل الإيجابية الفعالة التي عن طريقها تزال العقبات التي تصادف إصلاح القرية . وهذه الكتيبات تحل تدريجاً محل الكتب التي تفرضها وزارة المعارف على المدارس الابتدائية الريفية والتي لا تتصل بكثير أو قليل بالحياة الريفية .

سادساً — جعل المدرسة التجريبية نموذجاً تحتذى به المدارس الريفية الأخرى للوقوف على المناهج والخطط التعليمية والاستفادة من طرق التدريس والنظام المتبع بها تمهيداً لتعميم هذا النوع من التعليم التجريبي في القرى .

وهذه الأهداف توضح الفلسفة العامة والاتجاهات الخاصة التي من أجلها نطالب بضرورة وجود مدارس تجريبية ابتدائية في القرى المصرية . وأهمية ذلك يتضح في ضرورة إصلاح المجتمع الريفي المصري الذي يحتاج إلى مدارس تجريبية تؤمن بالتربية الحديثة وتعمل على احترام البيئة التي لها أثر كبير في توجيه مناهجها ونظامها التعليمي .

دراسة طبيعة المجتمع الريفي :

إنه يستحيل علينا جعل أي مدرسة ابتدائية ريفية مجتمعاً تجريبياً إلا إذا كانت هناك دراسة شاملة وبحث واف لطبيعة البيئة التي أنشئت وكونت فيها . فالمدرسة

التجريبية ، كمايراهاجون ديوى الفيلسوف الأمريكي ،هي المكان العلمي الذي يزود تلاميذه بالخبرات والدراسات والموضوعات التي تدفعهم إلى فهم طبيعة الحياة التي تحوطهم ، بما فيها من عيوب ونقص وما يصادفها من عقبات ومشكلات تحول دون تقدم البيئة وتقف حجر عثرة في سبيل نهضتها وإصلاحها .

التربية التجريبية الريفية لن تقوم لها قائمة ولن يصيبها النجاح المنشود بدون فهم كامل لنظام حياة القرية الاجتماعى والاقتصادى والثقافي والصحي وما إلى ذلك فهي في حاجة ماسة إلى مدرسة تقوم بفهم طبيعة الحياة فيها وإدراك طرق معيشة الأهلين بها وما يشعر الريفيون به نحوها ، بما في ذلك حاجاتهم ورغباتهم في تكييف مجتمعهم وتنظيمه وترقيته وبنائه على أسس سليمة من الإصلاح والتقدم .

إن الكتب التي تعطى لتلاميذ المدارس الريفية لا تتصل بحياة القرية في كثير أو قليل كذلك لا ترتبط بحاجات الريف المصرى في شيء ، فهي كتب قد فرضت على جميع مدارس القطر المصرى الريفي منها والحضرى . وللأسف أن نجد الموضوعات التي تتناولها هذه الكتب بالعرض والدراسة لا تعبر عما يحسه الفلاح المصرى من آلام وشقاء وما يشعر به من رغبات وحاجات ومطالب ، فهي لا تشير إلى أسباب تدهور الحياة الريفية مثلا أو مناقشة الطرق والوسائل التي يمكن اتباعها في سبيل إصلاح القرية وتفادى العيوب الظاهرة فيها .

أن القرية المصرية في حاجة إلى مدارس ريفية تحس بآلامها وتشعر بما انتابها من تدهور ، وهي في هذا تعمل جاهدة في سبيل إصلاحها ورفعة شأنها . ولعلني أتساءل الآن إلى أى حد ساهم هذا النوع من المدارس الريفية في مكافحة الأمراض المتوطنة في الريف ومحاربة الجهل المطبق الذي يشمل ٩٠٪ من سكان القرية ، والفقر المدقع الذي أطاح بالحياة الكريمة التي يجب أن يتمتع بها الفلاح . ولعلنا نتساءل الآن هل المدرسة الريفية لعبت أدوارها في تكوين أفراد يؤمنون بالريف المصرى ويتفانون في خدمته ويعملون على إصلاحه ؟ إن الجواب يؤدى بنا إلى فهم مأساة نظام التعليم الريفي في مصر — هذا التعليم الذي لا يعتمد على فلسفة تربوية حديثة ولا رسالة تهدف إلى إصلاح البيئة التي أنشئت فيها .

من هذا يتضح أن التعليم الريفى فى مصر لا يحقق الرسالة المرجوة منه والتى من أجلها وجدت مدارس ريفية فى القرى . فتلاميذ المدارس الريفية هم أول أفراد القرية الذين يتبرمون من جياة الريف ويرغبون فى ترك مجتمعهم حال انتهائهم من المدة المقررة لدراستهم ، فهم لا يعتبرون أنفسهم جزءاً مكملا للمجتمع ، عليهم مسئوليات إصلاحه وتذليل العقبات التى تعترض سبيل تقدمه وإنعاشه ، بل هم ينفرون دائماً من وجودهم فى مجتمع تتفشى فيه الأمراض المتوطنة وينتشر فيه الفقر وتعم فيه الأمية .

أقولها كلمة صريحة — إن المناهج الدراسية والخطط التعليمية ونظام الدراسة والتوجيه التربوى فى المدارس الريفية مسئولة عن فشل تكوين مواطن ريفى صالح يؤمن بريفيته ويفخر بمجتمعه ويتفانى مخلصاً فى سبيل السمو بقريته التى يعيش فيها .

إن أى اتجاه تجريبى فى التربية يعتمد أساساً على وجود هدف يسعى التلميذ إلى تحقيقه — وبدون وضوح هذا الهدف فى ذهن التلميذ ،كما يقول (كلباترك)، فإن العملية التربوية التى يمر فيها تتميز بالركود العقلى والخمول الذهنى ، وما ينشأ عن ذلك من مشكلات نفسية تعوق رغبته فى مواصلة العلم والمعرفة . وبهذا يفقد التلميذ تلقائيته وقدرته على الخلق والابتكار ، ومن هذا يتضح أن رغبة التلميذ فى الحصول على خبرات أو معلومات تتوقف على إحساسه بالحاجة إليها وأهميتها فى نفسه . فالخبرة الصادرة عن رغبة فى الحصول عليها هى جزء مكمل لحياة التلميذ ، لا نفرض عليه بأى حال من الأحوال بل يجب أن يكون نتيجة لفاعليته وحاجته إليها. وهذا هو أساس التجاوب والتفاعل الإيجابى بين التلميذ وبيئته . فالحاجة إلى الاستزادة من المعلومات والرغبة فى الحصول على خبرات هى أساس العملية التربوية التى يجب أن تعتمد عليها المدارس الريفية .

المناهج وعلاقاتها بالبيئة الريفية :

يتضح مما سبق ذكره أن البيئة هى فى الواقع عماد الحياة والشريان الذى تستمد منه المدرسة رسالتها وأهدافها ، فلولا التفاعل مع البيئة والتجاوب مع أبنائها لكتب على المدرسة الركود والفشل المحتم الذى لا شك فيه . والمدرسة التجريبية الريفية يجب أن يحدوها الإيمان الصادق بضرورة ربط مناهجها ونظمها التعليمية بالبيئة التى أنشئت

فيها والتى تؤثر تأثيراً مباشراً فى تكوين خطتها التربوية . وحبذا لو اتجه المربون نحو إيجاد القواعد الأساسية التى تربط المنهج بطبيعة نظام القرية الاجتماعى والصحى والاقتصادى والثقافى ؛ إن القرية المصرية كما نعلم جميعاً فى أشد الحاجة إلى مناهج تعليمية ونشاط ثقافى يرفع من مستواها ويدفع أبناءها إلى فهم مجتمعهم ومحاولة إزالة العقبات التى تعترض طريق رقيها .

فالفلاح المصرى يهمه كثيراً أن يجد ابنه بجواره يساهم فى حل مشكلاته التى تتصل بإصلاح حالة أسرته ومجتمعه — وهو فى هذا يريد ولده أن يساعده فى وقت فراغه فى المنزل والحقل . والذى يلقى نظرة على أبناء فلاحى القرية التى فتحت أمامهم أبواب العلم يراهم متأففين من قذارة منازلهم ومن الأمراض التى تفتك بأفراد أسراتهم ومن أفراد القرية الذين يعيشون فى ظلام الجهل وفى حياة يحوطها الفقر والبؤس من كل جانب ، وهم فى ذلك لا يحركون ساكناً نحو إصلاح مجتمعهم . لعلنا نتساءل — ما الذى أداه المتعلم نحو أسرته وقريته ؟ وما هى الخدمات التى قام بأدائها لترقية مستوى القرية الاقتصادى والاجتماعى والصحى والثقافى ؟ وما هى العقبات التى ساهم فى تذليلها وكانت تقف حجر عثرة فى سبيل رفعة شأن القرية ، كم فرداً من القرية قام بمكافحة أميتهم وتعليمهم القراءة والكتابة وأخرجهم من ظلمات الجهل المطبق ؟ وما هى المشروعات التعاونية والزراعية والاجتماعية والصحية التى قام بإدخالها أو تشجيعها فى القرية ؟ .

إن الاجابة عن هذه الأسئلة سهلة ميسورة . فالريفى المتعلم لا يساهم فى أى نشاط إيجابى يرتبط بتقدم القرية ورقيها ، وهذا راجع أساساً إلى عدم إدراك المدرسة الريفية الرسالة الاجتماعية التى يجب أن تقوم بأدائها — وهى جعلها مركزاً للثقافة والتوجيه الاجتماعى والثقافى والصحى بدلا من جعلها مكاناً (أكاديمياً) يلقن فيه الموضوعات والدروس التى تتسم بالسخف والسطحية والتى لا علاقة لها بالبيئة الريفية ومشكلاتها .

ولتنظيم منهج للمدرسة الريفية التى تهدف إلى التجريب الفنى فى خطتها التعليمية أقترح أن تراعى القيم التربوية الآتية التى تعتبر الأساس الأول فى توجيه

المدرسة التجريبية توجيهاً كاملا يتمشى مع فلسفة التربية الحديثة القائمة على البحث والتجريب الفنى :

أولا — توجيه التلاميذ إلى فهم وإدراك نواحى القرية المختلفة من اجتماعية وزراعية واقتصادية وصحية وثقافية وما إلى ذلك حتى يتسع فهمه وتزداد خبراته عن البيئة التى يعيش فيها وينمو بين أركانها .

ثانياً — ربط الخطة التعليمية والموضوعات الدراسية بالبيئة الريفية وبالمشكلات التى تعترضها بالوسائل التى عن طريقها تذلل الصعوبات التى تعوق تقدمها وترفع من مستواها .

ثالثاً — المساهمة الفعلية فى ترقية حالة القرية المصرية مثل الاشتراك الإيجابى فى محاربة البلهارسيا والإنكلستوما وفى نظافة القرية وردم البرك والمستنقعات وإنشاء الأندية الرياضية بها وكذلك المساهمة الإيجابية فى إنجاح المشروعات الصحية والاجتماعية والتعاونية التى تقوم الهيئات الحكومية أو الجمعيات الأهلية بإنشائها وذلك للنهوض بمستوى القرية الاجتماعى والصحى والاقتصادى .

رابعاً — إدخال طريقة المشروعات التى عن طريقها يكتسب التلميذ خبرات عملية مباشرة فى دراسة البيئة والوقوف على حاجاتها ومعرفة العقبات التى تصادفها وتعمل على وقف تقدمها — وذلك عن طريق عمل البحوث والدراسات الاجتماعية والصحية والاقتصادية فى القرية وهكذا تخصص فترة معينة فى جدول الدراسة ليقوم التلاميذ فيها بإجراء بعض الدراسات العملية والعلمية بالقرية فهى تزيد من خبراتهم وتجعلهم أكثر معرفة وأعمق تفكيرا وأوسع فهماً للحياة الريفية .

خامساً — إنشاء هوايات مختلفة بالمدرسة تتصل بحياة القرية واستغلال خاماتها وإدخال مهن فنية وزراعية بها وأهم هذه الهوايات هى الصناعات الريفية ويدخل فيها النسيج والسجاد والحصر والخزف والأثاث المصنوع من الجريد والخيزران والخوص وغير ذلك من الصناعات الريفية الواجب إدخالها ونشرها فى القرى والصناعات الزراعية كصناعة الألبان وحفظ الخضروات والفواكه وعمل المربات والشربات وما إلى ذلك وتربية الدواجن والمواشى وزراعة الخضروات التى تفتقر

القرية إليها وغير ذلك من الهوايات التى لها فائدة اقتصادية وتعليمية وصحية على أن يستوعبها التلميذ ويتقنها ويعمل على تعميمها فى قريته .

سادساً — إلحاق حقل بالمدرسة لتهيئة الفرصة للتلاميذ ليقوموا عملياً بالزراعة وعمل تجارب فى هذا الميدان من شأنه أن يزيد فى خبراتهم العملية الزراعية ويضاعف من معلوماتهم النظرية المتصلة بوسائل الزراعة وتنمية النبات . ويكون التلاميذ فى هذه الحالة مسئولين عن حقل التجارب الملحق بالمدرسة من حيث فلاحة أرضه وزراعتها وحصدها وهذه بالطبع دراسة عملية قد تكون أساساً ومحوراً لربط مواد التدريس المختلفة مثل الحساب والرسم والعلوم اللغة العربية وغيرها .

* * *

وهكذا يكون منهج المدرسة الريفية التجريبية مبنياً على البحث والدراسة والتنقيب وهدفها تشجيع التلاميذ وامدادهم بالفرص التربوية التى تدفعهم إلى التعرف على بيئتهم الريفية ودراسة مشكلاتها الاجتماعية والصحية والاقتصادية والثقافية وكذلك العمل على حل هذه المشكلات حلا إيجابياً مفيداً يزيل العقبات التى تعترض رقى الريف وتعرقل إصلاحه . وبمعنى آخر يجب أن تكون المدرسة الريفية التجريبية مركزاً يشع نوراً وعلماً على القرية يتأثر بنظامها وطرق الحياة فيها ويؤثر فيها اجتماعياً وثقافياً وصحياً وفى هذه الحالة تعتبر المدرسة جزءاً مكملا للمجتمع الريفى تعمل جاهدة بإيمان وصدق لإسعاده وترقيته ورفعة شأنه .

الحاجة إلى التربية الإبداعية

(عن صحيفة عالم العالمين . . .)

لما كانت أهداف التربية الأمريكية قد أخذت تتجه وجهات جديدة سيكون لها أثرها فى أمريكا وفى العالم بأسره . فلا شك أن التربية التى كنا نقدمها لأطفالنا بالأمس لن تكون كافية لإعداد الجيل الناشئ للحياة التى يحتمل أن يواجهها ، بل إن التربية التى تعد الطفل للحاضر إنما هى توجيه غير سليم ، لأنها تفترض أن العالم الاجتماعى والاقتصادى الذى يبدأ الطفل فيه حياته المدرسية سيظل على حاله دون تغيير حتى ينتهى الطفل من دراسته . ومما لا ريب فيه أن هذا الافتراض غاص بمواطن الخطر ، وخاصة فى مثل هذا العالم الذى يتغير بسرعة فائقة .

وتتجلى الفجوة القائمة بين عالم اليوم وبين المشكلات التى ستجابه الجيل الذى يتلقى العلم فى المدارس الآن فى الموقف الذى سنجد أنفسنا فيه بسبب استنفاد الموارد الأولية ، فقد تنبأ مكتب المناجم بالولايات المتحدة بأنه وفقاً لنسبة الاستهلاك الحالى لموارد الدولة فسينفد الاحتياطى من البترول بعد نحو ١٨ سنة ، ومن النحاس فى ٣٤ سنة ، ومن الغاز الطبيعى فى ٤٨ سنة ، ومن معدن الكروم فى عام واحد ، ومن الرصاص فى ١٢ سنة ، ومن الزئبق فى ٣ سنوات .

فمن الجلى أن مواطنى الغد سينقصهم كثير من الأشياء التى اعتدناها نحن وألفناها فلم نعد نفكر فيها كثيراً . ومع ذلك فليس ثمة ما يدعو إلى اليأس ، فإن أملنا كبير فى العلماء الذين يقولون إنه لا ينبغى لنا أن نهلع بسبب تناقص الموارد الطبيعية لأن لدينا مؤونة متزايدة من أثمن الموارد على الإطلاق ، ألا وهى الموارد البشرية ، وذلك ما عبر عنه أحد الكتاب إذ قال : « يستطيع البشر أن يشبعوا جميع حاجاتهم متى توفرت لهم العناصر الرئيسية الثلاثة : الإنسان ، والأفكار ، والزمن » .

وهذا بلا شك تفكير مشجع ، ولكن يتحتم دائماً أن يكون التقدم مسايراً لازدياد عدد السكان ، فالأفراد يعتبرون من ناحية مواد أولية ، إذ تظل قدراتهم غير

ذات نفع حتى تنضج استعداداتهم الكامنة . وفى مثل هذا العالم الذى استهلكت الحروب المبيدة فيه ثروته الطبيعية ، والذى أصبح الأمل فيه متعلقاً بالتعاون المتبادل بين الأمم ، لا بد لنا أن نعيد النظر فى أمر المنشآت التى أقمناها لتنمية الموارد البشرية ، أى مدارس الدولة . وقد حان الوقت لبحث الأسباب التى تجعلنا نخرج فى هذه المدارس أفراداً مزودين بكل ما يتطلبه الشخص المتعلم من معلومات ، ولكن تعوزهم الحساسية والقدرة على التكيف الضروريان لحل مشكلات الجنس البشرى .

وقد يكشف البحث عن أن مدارسنا ظلت تقصر عنايتها على التعليم دون التفكير والشعور ، فقد يتعلم الأطفال كيف كان رواد الحضارة ورجال الكهوف يلائمون بين أنفسهم والبيئات الحافلة بألوان العداء والتحدى ، ولكنهم لا يتعلمون شيئاً عن الوسائل التى يستطيعون بها أن يقوموا بتحديد المشكلات التى تنتظرهم فى حياتهم القابلة وحلها .

والآن ما الذى تستطيع المدرسة الحديثة عمله لتعد الأطفال لمشكلات الحياة الإنسانية المعقدة التى سوف يواجهونها ؟ لقد استطاعت بعض المدارس أن تحس الروح التى تتطلبها التربية فى عالم الغد ، وفى مثل هذه المدارس أخذ يسود الاعتقاد بأن الأطفال ليسوا مجرد آلات تزدرد كل ما يلقى إليها من معلومات عن المجتمع حتى إذا ما كبروا استطاعوا أن يحتلوا مراكزهم فى هذا المجتمع ، وأن يواصلوا السير فى نفس الطريق التى مهدتها أقدام الأجيال الماضية . كذلك أدرك بعض المربين أن المدرسة الحديثة ليس معناها مدرسة تقوم سياستها على أساس تدريس مواد قديمة بطرق حديثة ، بل إن المدرسة التى تخدم غرضاً وظيفيا فى المجتمع إنما هى المدرسة التى تفهم وتحتضن المبدأ القائل بأنه لا بد لإعداد المواطن الناضج الكفء المتزن فى عالم الغد من أن يكون الأطفال فى المدارس القائمة ذوى وجدانات ثابتة ، وعواطف اجتماعية متزنة ، وقدرة على الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها .

ومثل هذه المدارس تسعى إلى تربية أطفالها حتى يتم نموهم على أسس أخلاقية واجتماعية سليمة ، مما يعينهم على أن يسهموا إسهاماً فعالا نافعاً فى العالم الذى تشابكت فيه المصالح والعلاقات . وهذا يعنى إعداد جيل من الكبار الذين يفكرون والذين يعرفون كيف يعالجون المشكلات بالطرق العلمية ، ولديهم ما يكفى من القدرات الإبداعية الضرورية لصوغ أنماط جديدة للحياة فى مجتمع جديد ، وما يكفى من الإمكانيات البشرية ليصبحوا راغبين فى الإسهام فى الحياة الديمقراطية .

ويتبين من ذلك أن هذا النوع من التربية يتطلب إعادة تقويم مدارسنا من حيث أغراضها ، وتوجيهها نحو المجتمع . فما دام عالم الغد يتطلب أفراداً ذوى شخصيات قوية يستطيعون العمل وسط الجماعة ، كما يمكنهم التفكير بأنفسهم أيضاً ، فلا بد أن تتخذ مدارسنا الصورة التى تجعلها قادرة على استثارة الطاقة البشرية وروح الإبداع ، لا أن تكون مجرد منشآت تعمل على التحكم فى هذه القوى وفق ما تشاء .

وسيكون علينا لذلك أن نقوم بإجراء تجارب جديدة فى التربية ، فبدلا من مسايرة العرف القديم القائل بأن كل ما يقدم للأطفال من معلومات لا بد أن يكون مستساغاً قد تم هضمه لهم من قبل ، وبدلا من جعل الأطفال بمعزل عن مشكلات العصر الهامة ، أو تزويدهم بحلول جاهزة لما يعترض سبيلهم من مشكلات ، نقول بدلا من كل ذلك لا بد لنا أن نؤكد مبدأ آخر من مبادئ التربية ، هو مبدأ الخلق والابتكار والإبداع .

إن ما يحفل به العالم من أمور معقدة يجعل الكبار فى الجيل الحاضر فى أشد الحاجة إلى هذا النوع من العلم والتفكير ، وسيكون على أبنائهم أن يعرفوا ويفكروا أكثر من هذا القدر ، لأن عليهم أن يبتكروا الكثير مما سيحتاجون إليه ، وسوف تمتد عملية الإبداع هذه فتشمل إلى جانب ابتكار وسائل جديدة صالحة لتحل محل الغاز الطبيعى والمعادن الأساسية ، خلق لون جديد من الأخلاق الإنسانية حتى يستطيع العالم أن يعيش فى أمن وسلام .

والثمن الذى تفرضه الظروف الاجتماعية على القدرة الإبداعية يجعل من المحتم على رجال التربية أن يعدوا النشء لمطالب عالم جديد ، إذ لا يحتمل أن يزدهر الابتكار أو الخيال وبعد النظر كنتيجة ثانوية للتربية الحديثة ، فقد تخرج فى مدارسنا كثير من الكبار الذين تعوزهم هذه الصفات مما جعلنا لا نثق بتنمية القدرات الإبداعية تنمية عرضية .

وهكذا يتضح لنا أنه لكى يكتسب الكبار القدرة على صياغة طرق جديدة للحياة ، والعيش فى عالم مقبل لا يمكن التنبؤ به ، يجب على المدارس أن تبذل مجهوداً مقصوداً للعناية بالإبداع والعبقرية والابتكار عند الأطفال . ويجب أن تعنى بالطفل منذ بدء دخوله فتدفعه نحو آفاق واسعة من الخبرات التى تتحدى قدراته وتستثيرها ، حتى يخرج من المدرسة فرداً كاملا ذا قدرة كافية لمواجهة المشكلات الحقيقية وحلها حلا سوياً .

ومثل هذا البرنامج لا بد أن يقوم على أساس التعبير الإبداعى . فقد دلت المحاولات العديدة التى بذلت فى هذا المضمار دلالة واضحة على أن التعبير الإبداعى وسيلة حيوية للتنفيس عن التوتر الوجدانى عند الأطفال ، وتحرير نفوسهم مما بها من ضغط وكبت ، كما أنه يحفزهم إلى استخدام عقولهم وذكائهم . فإذا أخذنا النقش مثلا نجد أن الطفل يعمل دون أن يكون لديه أسلوب سابق يسير على منواله ، بل إن الطفل يستثار للتعبير عن ذات نفسه ، أى للخلق ، وصوغ شىء جديد لم يصغه أحد من قبل ، وتلك هى الوسيلة المباشرة لتدريبه على استخدام قدراته ، أكثر من السعى وراء الحلول التى يقدمها له الآخرون .

كذلك تعتبر الجهود التى تبذل الآن لتعويد الأطفال الموسيقى الإبداعية طريقة هامة أخرى لمعالجة استثارة التفكير والسلوك الابتكاريين ، فإن تعلم كيفية التوفيق بين الحركات العضلية ، ثم استخدام المهارة فى تأويل الأصوات والأفكار والصور ، يتيح للطفل الفرصة لخلق شىء جديد . فتراه يصوغ قوالب سلوكه الخاصة به ؛ ولا يستطيع أحد سواه أن يؤول الموسيقى التى يسمعها نفس التأويل ؛ أو يفكر فى هذا التأويل عن طريق نفس أساليب التوقيع . فالطفل يخلق وينمى فى نفسه شيئاً فريداً على نطاق ضيق بطبيعة الحال ولكنه مؤكد . إن أحداً لم يرشده إلى ذلك بل قد وصل بنفسه إلى الحل الذى ينشده .

ومن العسير المبالغة فى القول بأن مثل هذا النشاط وسواه من الخبرات الإبداعية والتأويلية تعمل على إثارة روح الابتكار والاعتماد على النفس عند الأطفال . فكل من شاهد الأطفال وهم يعملون يدرك أن مظهر الثقة بالنفس ، والتلقائية التى يقبلون بها على المغامرات الجديدة ، ومعالجتهم الفعالة للمشكلات ، كل هذه تشير إلى المسئوليات الجديدة التى تكونت أثناء الخبرات الإبداعية .

وكلما نمّى الطفل قدرته على التعبير الإبداعى استطاع أيضاً أن يخلص قواه العقلية والوجدانية من قيود الحرمان والكبت التى يكتسبها الأطفال حتماً فى مجتمعنا الحاضر . فبمجرد أن يبتكر نمطاً من أنماط التعبير الطليق ، وينجح فى الاستجابة للمواقف الجديدة بنوع مبتكر من السلوك ، يصبح على أبواب الثقة بالنفس التى تمكنه من أن يجابه المشكلات ويحلها بطريقة مبتكرة ، بدلا من أن يستجدى معونة الآخرين فى ذلك .

وهذا هو الوقت الذى يحتاج الأطفال فيه إلى التزود بالخبرات التى تعينهم على

حل المشكلات . فعند ما يألفون التعبير الإبداعى ، ويكتسبون أساليب جديدة لسلوكهم، تنمو لديهم القدرة على حل المشكلات على أساس عقلى . وهذا لا يعنى أنه ينبغى تضحية التعبير الإبداعى فى سبيل الخبرات العقلية ، إذ الحقيقة أن الموقف لا يتطلب اختيار أحدهما وحده ، لأن كلا من الخبرات الجمالية والعقلية مثير لقدرات الفرد ، كما أن كلا منهما يكمل الآخر . ولذلك يحسن وضع برنامج تتحول فيه الخبرات الجمالية إلى خبرات عقلية ، من غير أن نضحى بالأولى ، وذلك بقصد تنمية الصفات التى تعين الفرد النامى على التكيف للمجتمع المعقد الذى لن يستطيع الجنس البشرى المحافظة على بقائه فيه إلا عن طريق إيجاد الحلول الجديدة لكل ما يجد من المواقف .

ولا ينبغى للمربى أن ينسى أنه عند ما يرى نظرات التحفز فى عيون أطفال اليوم فإنما هو يرى طائفة من الصغار الذى سيغدون فى بحر سنوات قليلة أمل الحياة فمعظم العالم اليوم يتطلع إلى زعامة هؤلاء الاطفا لن تتحقق إلا إذا أعد الأطفال فى المدارس للقيام بالدور الرئيسى فى نشاط العالم الاجتماعى والاقتصادى . وهذا يضع مسئولية خطيرة على عاتق الذين يختارون للتدريس ، كما يعتبر أيضاً نوعاً من التحدى ، إذ لم يحدث من قبل أن ظهرت الحاجة إلى مثل هذا القدر من القدرة على التكيف ، والرغبة الصادقة ، وبعد النظر ، والخيال ، عند الجيل الناشئ ، حتى يستطيع أن يحل محل ذلك الجيل الذى ظل يصارع التركة العجيبة المثقلة بشتى أنواع المشكلات التى خلقها الإنسان لنفسه .

لا بد للجيل الجديد من أن يمهد الطريق لنفسه فى عالم جديد . ولقد أصبحت طرق التربية القديمة لا تجدى نفعاً لأن العالم الذى وضعت فيه هذه الطرق أخذ يختفى من الوجود بسرعة ، كما أن المهارات التى كانت أساسية وهامة بالأمس لم تصبح كذلك اليوم . وكذلك المعرفة التى تحصل فى مدارس اليوم لم تعد وظيفية . فنحن فى حاجة إلى توجيه نحو المستقبل، وإلى تربية تمكن أبناءنا من تنمية الصفة الوحيدة التى سوف تنفعهم فى عالم حافل بالأخطار وهى القدرة على ابتكار أساليب جديدة للسلوك فى عالم لن يستطيع البقاء فيه إلا من كان فى مقدوره أن يتكيف له .

المجموعات فى دروس المطالعة

(عن مجلة «عالم المدرسين» الإنجليزية)

وردت إلى منذ أيام رسالة شائقة ، أقتبس منها العبارة الآتية : «لقد أبديت لنا فى مقالاتك الأسبوعية المعنونة «هلموا إلى مكتبى» عدة ملاحظات مفيدة عن تعليم الأطفال كيف يقرأون فى المرحلة الأولى ، وكيف ينتفعون بمكتبة الفصل وكتب المراجعة والتحصيل فى المرحلة المتأخرة ، ولكنك لم تذكر لنا شيئاً عن القراءة فى المرحلة التى تقع بين المرحلتين ، مع صعوبتها وما نلاقى فيها من تعب . فما رأيك فى تدريب التلاميذ على القراءة الجمعية ؟» .

وفى الحق أن المدرسين والمدرسات يهتمون بهذا الموضوع ، فماذا عسى أن أقول فيه ؟ لعل أول شىء يحتاج إلى البحث هو فكرة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتدريبهم على القراءة فى حد ذاتها ، لأن تقسيمهم لهذا الغرض — كما يدل عليه واقع الأمر — ليس شائعاً بين المدرسين ، وفكرة التقسيم ترتكز على أن التلاميذ متى استطاعوا القراءة ، وجب أن نكثر تدريبهم عليها حتى يتقدموا فيها ، ولكن هل يستطيعونها فى وقت واحد ، وهل هم متساوون فى الاستعداد للقراءة ؟ اللهم لا ! ولذلك كان من السخرية أن ندرب تلاميذ الفرقة جميعاً على قراءة كتاب موحد ، ولست أدرى لماذا يقرئ المدرسون تلاميذهم فى الفصل فى كتاب واحد مقرر ، مع أنهم يعلمون — إلا إذا كانوا فى مدرسة خيالية — أن تلاميذهم يتفاوتون فيما بينهم تفاوتاً شديداً ، حتى لا يستوى منهم اثنان فيما بلغاه من المهارة والقدرة على القراءة . ومع التسليم بأن كتب المطالعة تشتمل على مادة وفيرة ، فإن تدريب التلاميذ الحقيقى على المطالعة يجب أن يتطلب قراءة عدد من الكتب المتنوعة . وليس من المبالغة فى شىء أن أزعم أن المدارس تزدحم بفريقين من التلاميذ : فريق يجدون كتب المطالعة المقررة هينة عليهم ، فلا يستفيدون منها فائدة ، بل يضيعون وقتهم فيها ، وفريق آخر يجدون مشقة بالغة فى قراءة هذه الكتب بسبب صعوبتها ، فيعوق ذلك تقدمهم فى القراءة ، ويصرفهم عنها إلى اللهو والعبث ، فيخلقون مشكلة عويصة الحل على المدارس .

وينبغى أن تبحث عن هذين الفريقين فى فصلك ، وقد لا يكون من السهل عليك أن تكشف عن الفريق الأول ، ولكن اتجاهات الفريق الثانى وتصرفاته ستعلن عنه ، حتى إذا لم تكلف نفسك عناء البحث من قبل فى السبب المؤدى إليها . إن السن الزمنى لا يدل على مبلغ القدرة على القراءة ، وهذا بديهى ، ولو أن كثيراً من المدرسين يأبون أن يصدقوه . إن الطفل إذا بلغ التاسعة من العمر ، فليس معنى ذلك أنه لا يستطيع إلا قراءة الكتب التى ألفت لهذه السن ، ومن جهة أخرى قد يكون من الصعب على عدد من المدرسين أن يقتنع بأن هناك قلة من التلاميذ الكبار — حتى فى المدارس الثانوية — لا تستطيع أن تنتفع إلا بقراءة الكتب التى ألفت لصغار الأطفال ، وأن هذه القلة يجب أن تحذق أولا قراءة هذا النوع من الكتب ، أو على الأقل قراءة كتب مماثلة لها فى الأسلوب وسهولة المفردات ، وإن كانت موضوعاتها تناسب الكبار ، فإن إصرار المدرسين على تقديم الكتب الصعبة لهذه الفئة قبل ذلك عبث لا طائل تحته وفيه مضيعة للوقت والمال والمجهود ، لأنهم ينتهون من قراءتها إلى غير فائدة . والخلاصة أن كل تلميذ ينبغى أن يقرأ الكتب التى « ينتهى منها إلى نتيجة » ، فهل تتبع هذا المبدأ مع تلاميذك ؟

إن ما قدمته من الحقائق الواضحة يكفى لأن يجعل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات فى دروس المطالعة أمراً لا مناص منه . وهناك أسباب أخرى تقتضى هذا التقسيم ، ومنها

(ا) أن الأطفال فى هذا الطور من حياتهم يحتاجون إلى الخبرة التى تنتج من العمل فى جماعة متعاونة ، ولاشك أن عملهم معاً سيتيح لهم فرصاً متعددة تربى فيهم القدرة على الابتكار وتحمل المسئولية ، وهذا ما تفتقر إليه « التربية » فى الوقت الحاضر .

(ب) التقسيم يساعد التلاميذ على أن يستمتعوا بالقصة التى يقرأونها ، لأنهم يكونون جماعات متماثلة فى القدرة على القراءة ، ولذلك يسيرون فى خطى موحدة .

(ج) أنهم يقرأون بهذه الطريقة أكثر كثيراً مما يقرأونه لو كان الفصل كله يطالع فى كتاب واحد ، وذلك لأن صغر المجموعات يتيح لكل تلميذ وقتاً أطول للقراءة .

(د) أن التقسيم إلى مجموعات يتيح للمدرس أن يخص بمزيد من عنايته الضعاف من التلاميذ ، وليس هذا ممكناً إذا اتبعنا الطريقة الأخرى ، التى يبقى الفصل كله فيها مجموعة واحدة .

وفى ضوء كل هذا . يبدو أن فكرة تقرير كتاب للمطالعة للفصل كله هى فكرة مقضى عليها . اللهم إلا إذا كان المقصود استعمال الكتاب فى دروس محدودة لأغراض خاصة . ولذلك يجدر بنا أن نفكر كيف ننظم تقسيم التلاميذ إلى جماعات . إن الصعوبة التى تواجهنا بادئ ذى بدء تتركز حول الطريقة التى تتخذ أساساً للتوزيع . فمن الواضح أنه لا يكفى أن يستمع المدرس إلى التلميذ ثم يصدر عليه حكمه بأنه يصلح لمجموعة ما . فقد تدلنا هذه الطريقة إجمالا على الذين يجيدون القراءة والذين لا يجيدونها بدرجة واضحة . ولكنها لا تحدد بدقة درجة الإجادة أو عدم الإجادة . فإن استماعنا إلى التلميذ يقرأ يرشدنا إلى كيف يجيد النطق فقط ؛ أما المستوى الذى يبلغه فى معرفة المفردات اللغوية . وفى فهم ما يقرأ . فلا تتعرض لهما : مع أنهما هما جوهر القدرة على القراءة . إننا — إذن — نحتاج إلى معايير دقيقة ؛ تقيس قدرة التلميذ على إدراك المفردات . وعلى فهم ما يقرؤه . وتمكننا من أن نعقد موازنة بينه وبين أمثاله فى السن بالمدارس الأخرى فى أنحاء البلاد . وأهمية هذا واضحة . فإن بعض المعلمين . وخاصة فى المدارس الصغيرة . قد يرضى بحال تلاميذه كل الرضا . مع أنهم متخلفون عن المستوى الذى ينبغى أن يبلغوه بالنسبة لسنهم ، لأن المدرس يجهل ذلك المستوى.

إن المعيار الذى ينبغى أن نلجأ إليه عند تقسيم التلاميذ إلى مجموعات فى درس المطالعة هو « الاختبار المقنن » . وهناك عدة اختبارات من هذا النوع يمكن الالتجاء إليها ، وينبغى أن تكون معروفة فى كل مدرسة . ومهما تكن أوجه القصور التى تؤخذ على هذه الاختبارات . فإن نتائجها يمكن الاطمئنان إليها أكثر من أية نتيجة يصل إليها المدرس معتمداً على مجرد تقديره الشخصى . سنلجأ — إذن — إلى هذه الاختبارات الموضوعية « المقننة » ؛ لنقيس قدرة كل تلميذ على القراءة . ونضعه فى مستوى معين أو « عمر » خاص بالمطالعة ؛ وستفيدنا هذه الاختبارات فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات . وإن كان من البديهى أن وضع التلميذ فى مستوى معين فى المطالعة ليس وصمة تلزمه إلى الأبد ؛ فقد تتحسن حاله او تسوء . وسيدهش المدرسون الذين يستعملون هذه الاختبارات حين تدلهم على أن تلاميذهم فى الفصل الواحد يختلفون اختلافاً واسع المدى فى مبلغ القدرة على القراءة ؛ ومتى عرفنا

بوساطة هذه الاختبارات « سن القراءة » لكل تلميذ ، سهل علينا بعد ذلك أن نضعه فى مجموعته الحقيقية . يبقى علينا أن نعرف العدد الذى ينبغى أن تشمله المجموعة الواحدة ، وفى رأيى أنه لا يصح أن يزيد على ستة ، وذلك للأسباب الآتية :

١ — أن المجموعة الكثيرة العدد تفوت الغرض الحقيقى من التقسيم ، فلن يشعر التلاميذ فيها بانتمائهم إلى مجموعة مؤتلفة تعمل فى تعاون وثيق ، إذا تجاوز عددها العدد الذى أقترحه ، وهو ستة .

٢ — أن قلة العدد فى المجموعة الواحدة ستتيح لكل تلميذ فرصة حسنة للقراءة الجهرية .

٣ — أن ستة من التلاميذ يمكن أن يجلسوا على مقعدين متقابلين ، أو على كراسى حول منضدة ، إذا كانت المدرسة من المدارس التى تستخدم الكراسى والمناضد بدل الأدراج .

٤ — فى المجموعات القليلة العدد يستطيع التلاميذ أن يقرأ بعضهم لبعض فى المجموعة الواحدة دون أن يحدثوا جلبة أو صخباً .

وينبغى أن يقسم التلاميذ المتأخرون فى المطالعة إلى مجموعات أصغر من هذه ، فتكون المجموعة من اثنين أو ثلاثة أو أربعة ، وعلى هذا تتكون فى الفصل الذى يحتوى على أربعين تلميذاً ثمانى مجموعات أو تسع .

والآن لمن تكون القيادة فى المجموعة ؟ قد يختلف الرأى فى هذا ، ولكنى على يقين من أن القيادة ينبغى أن تكون لأقوى تلاميذ الفصل فى المطالعة ، فهؤلاء فى مقدورهم أن يساعدوا فى شرح معانى المفردات الصعبة ، ولاشك فى أن اضطلاعهم بهذه المسئولية يعود عليهم بالخير الكثير ، ثم إنهم لن يضيرهم فى شىء أن يطالعوا كتباً دون مستواهم ، إذ لا تقتصر مطالعتهم على هذه الكتب ، فهم يشغلون كثيراً من وقتهم فى القراءة ، حتى الأوقات التى ينبغى أن تخصص لأعمال أخرى ، ويجب أن يراعى فى اختيار القادة كذلك قدرتهم على الزعامة ، ومن الضرورى أن تقتصر عليهم دون سواهم من المتبلدين أو العابثين .

هذه هى الأفكار الرئيسية التى نسترشد بها عند ما نشرع فى تقسيم تلاميذنا إلى مجموعات فى دروس المطالعة . والآن كيف نشير فى هذه الدروس ؟

وقبل الإجابة عن هذا السؤال ، يجب أن يكون مفهوماً أنى لا أقصد بحال أن المطالعة ليس لها إلا طريقة واحدة ، هى قراءة التلاميذ فى مجموعات ، بل الواقع أن هناك أشكالا أخرى من المطالعة . فمع صغار الأطفال لا بد أن يكون هناك دروس يقصد منها إجادتهم مخارج الحروف وإتقان النطق بالكلمات على أساس التمرين ، ودروس أخرى تتخذ شكل الألعاب المنظمة ، وبطاقات أو كتيبات يشترك التلاميذ فى تأليفها وتكتب ليقرأوها بعد ذلك . وقد يقرأ المدرس بعض القصص لتلاميذه فى أى عمر كانوا وقد يتيح لهم الفرصة لقراءة بعض الكتب والإجابة عن أسئلة فيها للتحقق من فهمهم لها ، وقد يخصص دروساً للمطالعة الصامتة إلى غير ذلك من صنوف التنويع . ولكنكم ستجربون هذا النوع الذى اتحدث عنه من المطالعة مرتين أو ثلاثاً فى الأسبوع ، على أن تقل تدريجاً كلما تقدم التلاميذ .

ويجب أولا أن يعرف كل تلميذ الجماعة التى ينضم إليها ، ومكانها فى الفصل . وينبغى أن تجلس المجموعات بحيث تكون بين كل مجموعتين مسافة تفصل بينهما ؛ وسيحتاج التلاميذ إلى بعض الوقت حتى يأخذوا أنفسهم بهذا النظام . وبينما يأخذ التلميذ مكانه من مجموعته ، يعد زعيمها الكتب التى تقرأ فيها ؛ والغرض من هذا هو الإسراع فى البدء مع مراعاة الهدوء التام . على أنى ألفت النظر إلى أن المدرس لن يجد البداية هادئة ولا سريعة ، وذلك لأن ضبط النفس من الأمور التى ينبغى أن يحرص المدرس عليها فى أول الأمر ، وإنى أعرف مدرسين عدلوا عن هذا النوع من المطالعة ، مع ما له من منزلة عظيمة وأهمية بالغة ، لأن دروسهم الأولى صحبها شىء من الصخب : مع أن صخب الأطفال ليس بالشىء المستغرب ، فهو رد فعل لما قد ألفوه فى الدروس الأخرى من الجمود والسكون ومجرد الاستماع لما يلقى عليهم . ولا ينبغى أن ننسى أن إشراف المدرس عليهم فى هذا النوع من الدروس إشراف غير مباشر . وسيسهل عليهم بعد قليل من الدربة أن يقدروا النظام ويتمسكوا به فى دروس المطالعة الجمعية ، ومتى طال عليهم العهد بهذا النظام فسيألفونه ، ويسيرون على مقتضاه من تلقاء أنفسهم ؛ وسيدركون أنهم موضع ثقة ، فيضاعفوا الجهود . فإذا تبين بعد المحادثات الأولى أنهم لا يخضعون لهذا النظام ، فلا شك فى أن مرد ذلك يرجع إلى خطأ فى التنفيذ .

ومتى بدأ الدرس ، طلب عريف كل جماعة من أحد أعضائها أن يقرأ ، وقد يكون هو أول القارئين ، ثم يتبعه آخر ، فى صوت هادئ لا يسمعه سوى أعضاء هذه الجماعة ، ويساعد الأعضاء بعضهم بعضاً ، أو يساعدهم عريفهم ، فى فهم

الكلمات المغلقة المعنى ، ولكن ينبغى ألا يشجع التلاميذ على الإسراع فى مساعدة بعضهم البعض ، بل يجب أن تترك للتلميذ الفرصة للتفكير . ويسير الدرس على هذا المنوال فى هدوء . وقد يصحب بشىء من الجلبة ، وخاصة فى الفصول الكثيرة العدد ، وأحياناً يتحدث التلاميذ بعضهم إلى بعض ، ويكون حديثهم فى الغالب عن القصة التى يقرأونها . على أنه حتى لو كان موضوع الحديث غير ذلك فهو تدريب طيب على المحادثة . ويجب أن نتزع من أذهاننا اعتقادنا بأن التلميذ الذى يتحدث إلى زميل له — وفى حدود معقولة — يرتكب جرماً لا يغتفر . ألسنا — نحن الكبار — نتحدث بعضنا إلى بعض فى المسائل التى تهمنا ؟

ولكن الغرض الأساسى على كل حال هو التدريب على القراءة . وينبغى أن يطوف المدرس على الجماعات المختلفة ، معيناً ومشرفاً وستكون كلمته الهادئة أجدى فى حفظ النظام من تصفيقه أو صياحه . ومن المفيد أن يناقش كل جماعة فيما تقرأ ، ولكن عمله الأول أن يعين الضعفاء الذين يحتاجون إلى إرشاد وتذليل لصعوباتهم أكثر مما يحتاجون إلى مجرد التمرين على القراءة .

لقد تحدثت عن سير الدرس ، وبينت مبلغ سهولته متى أحسن تنظيمه فى أول الأمر . ولا بد أن أتحدث الآن عن الأساس الجوهرى الأول فى هذا الدرس ، وأعنى به الكتب ، فإن لها أهمية عظيمة ، وخاصة فى المطالعة الجمعية ، التى لا يصح أن تقتصر على الكتب المقررة ، ذلك أن هذه الكتب المقررة لا تناسب كل المجموعات مع تفاوقها فى المقدرة على القراءة ، ثم إن قراءتها لن تستغرق فى هذا النوع من المطالعة إلا نحو أسبوعين على الأكثر . ولذلك كان من الضرورى أن نحصل على مجموعات كثيرة من الكتب المختلفة لتوزيعها على المجموعات .

وقد يكون الحصول على الكتب صعباً فى بدء الأمر ، ولكن على المدرس أن ينتهز الفرص لجمع الكتب الصالحة للمطالعة ، فيأخذ بعض الكتب الجغرافية والتاريخية من هنا ، وبعض المطالعات العلمية من هناك ، ويجمع بعض كتب المطالعة الإضافية التى يجدها تزيد عن حاجة هذا الفصل أو ذاك ، وسرعان ما يجد أنه قد تجمعت لديه مجموعة صالحة للقراءة الجمعية ، وتكثر الكتب إلى حد أنه يبدأ فى استبعاد الأقل صلاحية . والمهم أن يصنف هذه الكتب فى مجموعات متشاكلة ، كل مجموعة من ست كتب تناسب سناً معينة للقراءة ، فإن الغرض الأساسى من هذا النوع من المطالعة أن يقرأ كل تلميذ الكتاب الذى يناسبه ، حتى يقبل عليه ،

ويجد فيه متاعاً ولذة . وهذا التشاكل لا يتحقق إذا وزعنا الكتب بين المجموعات على غير أساس . وتحفظ الكتب فى مكتبة الفصل كل مجموعة متشاكلة على حدة وترتب المجموعات على حسب ما يدرك المدرس فيها من صعوبة وسهولة . ومن حسن الحظ أن ناشرى كتب المطالعة الإضافية شرعوا يحددون على وجه التقريب « سن المطالعة » التى يناسبها كل كتاب . ولا شك أن هذا يساعد المدرسين — نوعاً ما — على تصنيف الكتب إلى مجموعات ، وينبغى أن يعرف كل عريف مكان الكتب التى تقرأها مجموعته . ويحسن أن تكون فى يده بطاقة تحمل رقم جماعته ليقيد فيها مجموعة الكتب التى تقرأها جماعته فى الوقت الحاضر . فستكون هذه البطاقة خير عون له على استحضار الكتب فى أسرع وقت عند ما يبدأ الدرس . ويستبدل كل عريف بالكتب التى قرأتها مجموعته كتباً أخرى من نفس المستوى . ويسجل أسماء الكتب التى قرئت فى بطاقته . أو فى سجل يحفظ لدى المدرس. وبطبيعة الحال لن تقف المجموعة عند مستوى واحد من الكتب ، بل تنتقل إلى مستوى أرقى متى شعر المدرس أنها أصبحت مستعدة لذلك . كذلك يصح نقل التلميذ من جماعة إلى أخرى ، على حسب استعداده وقدرته فى المطالعة . والاختبارات « الفنية » . التى لجأنا إليها فى أول الأمر وجعلناها أساساً للتقسيم الأول . ينبغى أن يعاد إجزاؤها على التلاميذ كل فترة إذا أمكن ذلك ، وتتخذ نتائجها أساساً لعمل التنقلات الضرورية بين المجموعات . ويمكن الاستغناء بهذه النتائج عن درجات المطالعة العادية ؛ وإن معرفتنا أن التلميذ أحمد عمر البالغ من العمر ثمانى سنوات ونصف يعادل من حيث قدرته على المطالعة سن سبع سنوات وأربع شهور أكثر فائدة لنا من الوجهة التعليمية : من معرفتنا أنه حصل فى المطالعة على أربع درجات من عشر — مهما يكن معنى هذه العبارة الأخيرة . بقيت نقطة واحدة أود أن الفت النظر إليها ، وهى أن الكثيرين منا لا يقدرون مبلغ ما يلاقى التلميذ المتأخر من صعوبة فى المطالعة ؛ إذا وقع الدرس من جدول الدراسة فى آخر اليوم المدرسى ؛ ولهذا ينبغى أن تكون دروس المطالعة فى وقت مبكر من اليوم ، نظراً لما لها من الأهمية .

وبعد ، فلعل المدرسين الذين لم يجربوا القراءة الجمعية يدركون من هذا البحث قيمتها ، ويأخذون فى تجربتها فى فصولهم فإنها الطريق الوحيد ، ما دامت حالة الفصول على ما هى عليه فى الوقت الحاضر ، لتدريب التلاميذ على المطالعة ، وجعلها مصدر لذة لهم ، ولكن لا يصح أن نغفل أنواع المطالعة الأخرى .

مشروع أعلام الدول العربية

للأستاذ فوزى سعد
المدرس بالنموذجية الابتدائية بالأورمان

فى صباح ١٨ نوفمبر سنة ١٩٥١ ، عقب الإجازة التى منحتها وزارة المعارف للقيام بالمظاهرة الصامتة التى عبر فيها الشعب عن سخطه على الاستعمار والمستعمرين ، لم يكن حديث التلاميذ فى الفصل الثالث من السنة الثالثة الابتدائية إلا عن هذه المظاهرة التى ألفت بين قلوب المصريين جميعهم والأجانب معا والجاليات المختلفة عربية كانت أم أجنبية ، وكانت هناك فى أيدى البعض من التلاميذ جرائد الصباح مصورة الهيئات المختلفة كل لها شارتها ورمزها وعلمها الخاص بها ، فدار الحديث بين التلاميذ والمدرس عن تلك الهيئات التى تمثل الدول التى اشتركت مع المصريين فى التعبير عن شعورهم ، والعلم الذى كان يرمز لكل دولة ، وكثرت الأسئلة عن مدلولات ألوان الأعلام وما ترمز إليه ، ومن هنا برزت مشكلة الأعلام الخاصة بالدول المجاورة لمصر أى العربية ، وبدت رغبة التلاميذ فى الحصول عليها ، ولما لم يكن ممكناً فى ذلك الوقت معرفة المصدر الذى يمكن منه الحصول عليها أو شراؤها ، فقد عهد التلاميذ إلى زميل منهم مهمة السؤال والبحث عنها ، ولشدة ما كانت دهشتهم فى صباح اليوم التالى عند ما أحضر لهم زميلهم الأعلام التى طلبوها ، ومن ثم شعر التلاميذ بضرورة تنظيم السير فى المشروع ووضع خطواته . وناقش المدرس التلاميذ فى الخطوات اللازمة واتفق على ما يأتى :

١ — عمل أعلام الدول العربية بالورق الملون لتزيين الفصل .

٢ — زيارة القنصليات والمفوضيات ودعوة أبنائها للتحدث للتلاميذ عن بلادهم .

٣ — جمع النشرات التى تصدرها المفوضيات للدعاية والاتصال بمكاتب السياحة

للحصول على بعض منها ، وجمع الصور من المجلات والجرائد المختلفة .

٤ — جمع طوابع البريد الخاصة بالدول العربية وتبادلها بين التلاميذ .

٥ — عرض بعض الأفلام التي يمكن الحصول عليها من المفوضيات التي تبين مظاهر الحياة المختلفة في البلاد العربية وتوضيح البيئات المتعددة من صحراوية وزراعية وجبلية .

٦ — عمل نماذج لكل بيئة وخريطة بارزة تجمع الدول العربية كلها .

وبعد ذلك ابتدأ التلاميذ في تنفيذ خطتهم .

ومن المشاكل التي اعترضت التلاميذ ما يأتي :

عند القيام بعمل الأعلام بالورق الملون برزت مشكلة المساحات المختلفة كالمستطيل والمثلث والمربع واقتضى ذلك من المدرس أن يشرح عملياً وبالورق الملون المقصود بالمستطيل والمربع والمثلث وكيفية قص الورق وإيجاد مساحة كل منها ، وتطبيقاً على ذلك أعطى المدرس التلاميذ بعض مسائل عن المساحات لرسمها وإيجاد ومساحتها — ولم يكتف التلاميذ بذلك ولكنهم تساءلوا عن الألوان المختلفة وما تدل عليه ، والرموز التي توجد عليها كعلم لبنان واليمن والمملكة العربية السعودية ومصر وغيرها وللحصول على المعلومات المطلوبة أرشدهم المدرس إلى مرجعين بمكتبة المدرسة وهما : — أعلام الدول العربية — والعلم المصري وشارات الملك — وبالاطلاع عليها وضح لهم ما تدل عليه ألوان الأعلام فميزوا بين الدول العربية الإسلامية من أموية وعباسية وفاطمية ، وللاستزادة من التعرف على هذه الدول ومؤسسيها وما قامت به من الأعمال الهامة أرشدهم المدرس إلى كتاب التاريخ المقرر والاطلاع على الجزء الخاص بهذا ، وكان المدرس يتبع بحثهم بالأسئلة التي تدون بكراساتهم والتي تحتاج إلى البحث عن الإجابة في الكتب التي بين أيديهم ، وأبدى التلاميذ رغبة واضحة في علم مصر وتطوره من اللون الأحمر ذي النجمة الواحدة إلى اللون الأخضر ذي الثلاثة النجوم واعتمد التلاميذ في فهم ذلك على كتاب الأعلام وشارات الملك ومن ثم ألموا بالخطوط الرئيسية لتاريخ مصر منذ دخول العثمانيين إلى العهد الحاضر .

بعد هذا بدأ التلاميذ في زيارة القنصليات والمفوضيات العربية ، ولما كان من المتعذر قيام جميع الفصل بهذه الزيارات فقد قام التلاميذ بإجراء عملية انتخاب مندوبين عنهم لدعوة بعض أبناء المفوضيات لزيارتهم ، ولشد ما رحب الملحقون الثقافيون بذلك وتوالت زيارتهم للمدرسة ، وكان شغف التلاميذ بذلك واضحاً لما

أبدوه من الاحتفاء بهم وقيامهم بترتيب حفلات على نطاق ضيق فى الفصل لاستقبالهم ، ومن كثرة الأسئلة والاستجوابات التى كانوا يوجهونها إليهم ، ومن ثم اكتسب التلاميذ المعلومات التى يريدونها عن حياة السكان فى البلاد العربية ومعيشهم وأحوال ملوكهم ونظام حكوماتهم عن طريق الاتصال الشخصى بأبناء هذه البلاد وكان يوضح لهم ذلك بعرض بعض الصور وبعض الأشرطة السينمائية القصيرة عن مظاهر الحياة المختلفة .

أعقب ذلك جمع التلاميذ لطوابع البريد ، فظهرت من عندهم هذه الهواية وفحصوا بالعدسة المكبرة الطوابع المختلفة والمكتوب عليها والرموز الموجودة ومدلولاتها وبعض الآثار الخاصة بالبلدان المختلفة ، وتبادل التلاميذ بعضهم مع بعض الطوابع المختلفة وكونوا مجموعات منها عرض بعضها بمعرض المدرسة آخر العام .

بعد ذلك بدأ التلاميذ فى تقسيم الفصل إلى مجموعات للقيام بعمل نماذج مجسمة للبيئات المختلفة من صحراوية تمثل بلاد العرب وشرق الأردن وزراعية تمثل العراق وسوريا ومصر واليمن وجبلية تمثل لبنان وفلسطين واشترك التلاميذ مع توجيه مدرس التربية الفنية فى إتمام هذه النماذج التى عرضت أيضاً فى معرض المدرسة .

وفى نهاية المشروع اشترك تلاميذ الفصل فى عمل خريطة مجسمة لبلاد الجامعة العربية وللقيام بتنفيذ ذلك كان ضرورياً معرفة مقياس الرسم اللازم والألوان التى يمكن أن تستخدم وما تدل عليه الألوان على الخرائط والظواهر الطبيعية المختلفة من جبال وتلال وبحيرات وجزائر إلخ ، وبعد ذلك بدأوا فى عمل الخريطة .

وفى الختام اتجهت نية المدرسة إلى عمل معرض عام تعرض فيه نواحى النشاط المدرسى ، ولأجل ذلك قام التلاميذ أنفسهم باختيار ركن من أركان المعرض لعرض مشروعهم فيه وصرفوا ما يقرب من أربعة أيام فى ترتيب الصور والنماذج ومجموعات الطوابع والأعلام ، وعند افتتاح المعرض تطوع بعضهم لشرح ما قاموا به فى المشروع لزوار المعرض وتبادلوا ذلك فى الأيام التالية .

إنى أكره القراءة

للأستاذ محمد خيرى حربى
عضو بعثة معهد التربية بالاسكندرية بأمريكا

هناك بحوث كثيرة حول أثر عدم التوافق الوجدانى فى صعوبة القراءة عند الأطفال فهو يعتبر العامل الأساسى فى هذه الصعوبة . وفى هذا المقال سنتناول هذه المشكلة من زاوية أخرى فنرى أثر صعوبة القراءة فى عدم التوافق الوجدانى وفى مشكلات الأطفال بوجه عام فنعرض حالة من هذه الحالات على سبيل المثال ونشرح الطريقة التى عولجت بها .

فهذا ولد فى منتصف السادسة عشرة من عمره . وهو تلميذ فى السنة النهائية بإحدى المدارس الثانوية . ولم يكن هناك أمل فى حصوله على الشهادة النهائية بأى حال من الأحوال : فقد جاء فى تقرير المدرسة أنه ضعيف ضعفاً بيناً فى المواد الدراسية : كثير الانقطاع عن الدراسة وقد اعتاد منذ سنوات أن يهرب من المدرسة فلما أجبر على المواظبة أصبح مصدر قلق واضطراب فى الفصل ولذلك أصبح دائم التردد على حجرة ناظر المدرسة . وقد نشأ فى بيت محطم فقد افترق أبواه . ويظهر أن الأب لم يكن يعنيه أمر ابنه كثيراً . أما الأم فكانت عصبية ثرثارة كثيرة البكاء تندب حظها العاثر فهذا وحيدها الذى ما فتئت تحسن معاملته وتبذل جهدها فى إسعاده ومع ذلك فهو يدفع بالتى هى أسوأ . أما الولد نفسه فكان يستمع إلى حديث الأم الباكية فى صمت ودون أن يبدو عليه أى تأثر اللهم إلا الضجر من هذا الحديث الممل المتكرر . وقد أدى سلوكه هذا إلى وضعه تحت إشراف مؤسسة اجتماعية . وفى حديثه مع المشرف الاجتماعى انفجر قائلا « لا أريد الذهاب إلى المدرسة فأنا لا أحب قراءة الكتب ولم أكن يوماً ما ممن يجيدون القراءة كزملائى » .

وقد أدرك المشرف الاجتماعى الأهمية البالغة لحصول هذا الطالب على الشهادة النهائية إن كان ذلك ممكناً . ولذلك عقد مع ناظر المدرسة والمدرسين عدة اجتماعات لبحث وسائل علاج هذا الطالب من مشكلة كره القراءة واستقر رأيهم على إحالته إلى معلمة إخصائية لعلاج مثل هذه الحالات المستعصية . ووافق الأب على دفع

الأجر إذ كان قد أنذر بوضع ابنه فى السجن ما لم تتحسن حالته .

وفى أول لقاء بينه وبين معلمته حضر متأخراً عشر دقائق معتذراً بأنه أخطأ فركب سيارة عامة اتجهت به إلى طريق غير طريقه . وقد كان هذا الولد طويل القامة وبدأ الشعر يبدو فى بعض أجزاء وجهه . وكان الإهمال بادياً على زيه وعلى شعره . وفى بادئ الأمر لم يكن يتعاون مع معلمته فى الحديث فكانت إجابته مقتضبة للغاية فقد جرى بينهما الحديث الآتى :

ألك هوايات أو أى شىء تحبه ؟ لا (بلا اكتراث) .

ألك أصدقاء فى المدرسة ؟ لا

ألك أصدقاء خارج المدرسة ؟ لا

كيف كان ذلك ؟ لقد كانوا أولاداً يحبون كرة القدم وكرة السلة . . .

وهل تحب الألعاب الرياضية ؟ لا (بلا اكتراث)

وما رأيك فى أولاد الجيران ؟ إنهم يتعقبون البنات وأنا لا أحب البنات .

وهل تحب شيئاً فى المدرسة ؟ لا

ولا أى مدرس ؟ لا

وحين كنت تهرب من المدرسة ماذا كنت تحب أن تعمل ؟ وهنا صمت طويلا (ولعله أخذ يفكر فى هل يطمئن إلى حديث المعلمة أم لا) . ثم قال إنى أذهب وراء سيارة الأطفاء حين أسمع صوتها إذ يحلو لى أن أشاهد بيتاً يحترق .

وهل تحب الآلات ؟ لا . فقط المضخة والخرطوم بل إن حبى ينصب معظمه على آلات إطفاء الحريق (وهنا بدت على وجهه أول ابتسامة) . وهنا أيضاً مفتاح حل مشكلته فقد أبدت معلمته جهلا نسبياً بآلات الإطفاء وطلبت منه أن يصفها لها فقام برسم لها دقيق وبديع . وقامت المعلمة تحت إرشاده بطبع بطاقات للأجزاء المختلفة التى سمّاها . وكان الولد يقرأ هذه البطاقات وقد كان أول اسم حفظه هو « ثانى أكسيد الكربون » . وقد اقترحت عليه المعلمة فى نهاية هذه الاجتماعات أن يأخذ الرسم معه ويعرضه على معلم المدرسة فأجاب بالنفى قائلا أن مدرسه لا يهتم بذلك (قال ذلك فى ألم ممض) .

ومنذ ذلك الحين أخذ حديثه مع المعلمة يدور حول الأنواع المختلفة لآلات الأطفاء وجمع صورها والإعلانات عنها . . . وكان لدى الولد ذخيرة واسعة من المعلومات عن هذا كله . ثم انتقلت معه تدريجياً إلى قصص كان هو يمليها والمعلمة

تكتبها . وسرعان ما كان يقرأ قصصه فى طلاقة بل إنه كان يدخل عليها كلمات جديدة وعبارات جديدة وبذلك زاد محصوله من الألفاظ والعبارات . ثم أحضرت له المعلمة كل ما كانت تصادفه من كتب فى مستواه العلمي ومما رأت أنه يمس مراكز اهتمامه .

ولم تكن تقضى المعلمة وقت الدرس كله فى القراءة فعلاج شخصيته كان أهم من ذلك بكثير . ففى بداية كل درس كانت تسأله عن حاله فى المدرسة ، وتشجعه على أن يعرض عليها أى مشكلة تواجهه ، كما كانت تعاونه على التخلص من آلامه وعُنيت بأن تغرس فى نفسه أن أمره مركز عناية كل من حوله سواء فى ذلك المشرف الاجتماعى أو المدرس أو الناظر الذى أعطاه هذه الفرصة للحصول على مؤهله الدراسي وكذلك أبواه بطريقتهم الخاصة وكذلك هى شخصياً فقد كان همها منذ البداية أن تبذر فى نفسه بذور محبتها والثقة بها .

وفى بادىء الأمر لم يكن حضوره منتظماً فكثيراً ما كانت تتصل الأم بالمعلمة تليفونياً تذكر لها أنها لم تستطع أن تؤثر عليه فى الحضور . ولكن بعد أن تمكنت المعلمة من إثارة اهتمامه انتظم حضوره حتى فى أشد الأيام برداً . وتحسن مظهره وكانت أمه تشاهد عليه إمارات الفرح حين تقترب ساعة الدرس . وتطورت شخصيته ولم يعد يهرب من المدرسة ثم نجح مع زملائه وقد حضرت المعلمة امتحانه بناء على طلبه وشاهدته يجيب عن الأسئلة فى شغف وسرور وكم كان فخوراً بحصوله على الشهادة النهائية كما رغب فى الالتحاق بمدرسة مهنية صناعية (ولعله أراد تحقيق أمله فى صنع آلات إطفاء الحريق !)

وهناك حالات أخرى كثيرة مماثلة تحال عادة فى أمريكا إلى مراكز الإرشاد والتوجيه وتكون فيها مشكلة التلميذ الأساسية هى صعوبة القراءة عنده ففى معظم البلاد يعتمد النجاح من فرقة إلى أخرى على عمليات القراءة ونتيجة ذلك أن يواجه بطيئو القراءة مشكلة يصعب عليهم وحدهم حلها وكلما كبر الطفل ظهرت أهمية القراءة بشكل أوضح فى دراسة مواد المنهج حتى اختبارات الذكاء تحتاج إلى قراءة . وبذلك تتزايد صعوبة الطفل المتأخر فى القراءة ويجد نفسه متخلفاً عن زملائه فليس غريباً إذن ألا يكون طفلا مشكلا فى الفصل كثير الهروب من المدرسة والخروج على النظم الاجتماعية .

وقد ذكرنا هذا المثال للدلالة على أن المعاونة فى القراءة قد تكون عاملا قوياً فى علاج حالات مثل هؤلاء الأطفال وذلك بالكشف عن مركز اهتمام يمكن استغلاله لكسر حدة المقاومة التى يبديها الطفل نحو القراءة فإذا أمكن كشفه — وقد كان فى حالتنا السابقة هو آلات إطفاء الحريق — أمكن حل المشكلة مع ملاحظة توطيد الثقة بين التلميذ ومن حوله فإذا تم ذلك كله سهل علاج هذه الحالة.
ولذلك يعتقد كثير من العلماء أنه لو أمكن علاج حالات صعوبة القراءة وكرهها أثناء الدراسة فى وقت مبكر لأمكن تفادى كثير من مشكلات السلوك والتشرد عند الأطفال والبالغين.

تجربة فى تعليم الفنون

الطريقة والخامة

عن ملحق جريدة التيمس التعليمية – أكتوبر سنة ١٩٥١

« الاقتصاد – نقص المواد الأولية للفن والصناعة – ارتفاع الأثمان المطرد » عبارات تتداولها الألسنة فى الوقت الحاضر – وهى صعوبات تحتاج فى تذليلها إلى عقل مبتكر لا سيما فى هذه الأيام التى احتلت التربية الفنية فيها منزلة لا عهد لنا بها من قبل .

ولقد حاول طلاب الفنون فى كلية المعلمين بمدينة « بورموث » بإنجلترا أن يتغلبوا على هذه المشكلات التى صادفتهم فى أثناء تمرينهم على التدريس بمدارس المدينة فأجروا تجارب فى تعليم الفنون والصناعات واستعملوا المواد الأولية التى يمكن الحصول عليها فى سهولة ويسر وبثمن قليل ، وقد كان لفترات التمرين العملى فضل واسع على الطلاب . فقد فتحت عيونهم لكثير من المشكلات التى يلقاها المعلم من نقص الأدوات وصعوبة تنظيم الفصول الغاصة بالتلاميذ مع ضيق الحجر واختلاف الأمزجة والميول – يستوى فى ذلك المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية .

قسم الطلبة أنفسهم إلى مجموعات وهيأت لهم اجتماعاتهم المسائية كل أسبوع فى ناديهم الفنى فرصاً طيبة لإجراء تجاربهم فهذه مجموعة آثرت – لما لها من سابق العهد بطبع المشمع قبل دخول الكلية – أن يكون موضوع التجربة طبع النسيج المناسب لأعمار تلاميذهم المختلفة وفكروا فى الخامات التى يمكن الحصول عليها بسهولة واستخدامها بنجاح لموافقتها ميول الأطفال وقدراتهم المتفاوتة وهداهم تفكيرهم إلى الأنابيب الداخلية من المطاط فى عجلات السيارات فاتخذوا منها مادتهم الأولية وقطعوا منها أشكالا رسموها من قبل ثم ألصقوها بالغراء على الورق المقوى واستعملوا بعض الألوان غير الثابتة وكان لذلك أثر طيب ونتيجة حسنة أغرتهم بالمثابرة إذ كان من السهل عليهم استعمال المطاط فى طبع الأشكال التى تخيروها . هذا إلى أن

نسيج أنابيب المطاط من الداخل يحدث عند الطبع بعض التموجات الجميلة وخطر ببالهم أيضاً أن ينتفعوا بعيدان الثقاب فقطعوها فى أطوال مختلفة وألصقوها بالغراء فوق مادة صلبة فى أشكال صمموها من قبل ثم اتخذوا منها وحدة فنية طبعوها مراراً فى تناسق فنى بديع على قطع من النسيج الدقيق الذى يمكن استعماله غطاء لرءوس السيدات أو لفائف حول الرقاب وتأنق بعض الطلاب فأضاف إلى عيدان الثقاب بعض قطع « الفلين » التى تسد بها الزجاجات واستطاع أن يبتكر من هذه وتلك رسوماً رائعة. ويلاحظ أنه استعمل قطع « الفلين» دون أن يلصقها على شىء آخر فإن فى الإمكان استعمالها مستقلة .

واختتمت هذه التجارب بمحاولة طيبة قصد منها إلى البساطة فى طبع الستائر والحوائل (Screens) حتى يتسنى الانتفاع بها فى المدرسة وقد رسم الطلاب بالغراء أشكالا بديعة على نوع من النسيج الرقيق (Muslin) بعد أن شدوه على إطار صورة أو نحوه ثم بسطت الألوان غير الثابتة على ذلك القماش الرقيق بواسطة فراجين الدق (المدقات) وكان لخيوط القماش أثر فى السطح بديع خلال التصميم المطبوع فى الأماكن التى لم يغطها الغراء .

وواضح من هذه التجارب على اختلافها أنها لا تستدعى كثيراً من النفقات فالخامات والأدوات التى استخدمت فيها هينة رخيصة الثمن ومن السهل أن يستعملها التلاميذ فى مراحل تعليمهم وهم يجدون فيها مجالا واسعاً لإبراز مواهبهم الفنية إلى أنها تمهد لهم السبيل إلى استعمال خامات أخرى واستخدامها فى صنع قطع فنية يزخرفون بها مدرستهم كالغلاف الذى يغطى الكتب ونحوها ومن المستحسن أن يربط هذا النوع من الفن بفن آخر هو أشغال الإبرة فى المدرسة الثانوية الحديثة إذ من السهل استعمال الطبع فى قطع الثياب المختلفة وستكون النتيجة — ولا شك — سارة مغرية .

* * *

وهذه مجموعة انبعث فيها الشوق لعمل نماذج من الصلصال واتجهت تجربتها نحو البحث عن المادة الأولى التى تصلح لعمل هذه النماذج ووجدت أن التراب إذا نخل ومزج بالغراء وعجنا معاً تكون منهما مادة صالحة لعمل النماذج التى تجف بعد يومين وتصلب حتى تصير كقطع الصخر وقد استعمل هذا المزيج من التراب والغراء فى صنع بعض القطع المنزلية كالزهريات ومطافئ السجاير والتماثيل وسواها فكان النجاح فى عملها محققاً وزاد من روعتها أن استخدم فى صنعها ألوان من التراب أو

مخلفات المنشار من الخشب أو الرمل أو المساحيق واشباهها وكلها مواد صالحة يجد التلاميذ عند استخدامها فى تحقيق أغراضهم متاعاً يدفعهم إلى طلب المزيد .

وقد تفرع عن عمل النماذج والتماثيل فن آخر رغب فيه الطلاب هو الحفر واستعملت فيه مواد تختلف صلابتها ومقاومتها تبعاً لسن التلميذ فاستخدم الأطفال فى المرحلة الأولى قطعاً من الملح أو الشمع أوالصابون لسهولتها نوعاً واستخدم التلاميذ فى المرحلة التالية قطعاً من الطباشير أو الخشب أو قوالب الطوب التى لم تحرق أو الجص أو قوالب الطوب بعد إحراقها .

وهذه المواد تختلف فى طبيعتها اختلافاً يهيئ كثيراً من الفرص للتلاميذ وخاصة الأوساط منهم .

وقد كان لهذه التجارب التى قصد منها البحث عن مواد جديدة وأساليب جديدة فى تعليم الفنون أثر تعليمى واضح فى نفوس الطلاب فإنهم فى نهاية هذه التجارب اجتمعوا لمناقشتها واستعراض ما أسفرت عنه من نتائج وشعروا فى النهاية أن تجاربهم هذه بعثت فيهم كثيراً من الثقة بأنفسهم والاعتزاز بخبرتهم والحماسة لفنهم وكل هذه الصفات حفزتهم إلى أن يعلموا تلاميذهم بطريقة شائقة تنتهى بالتلميذ إلى الابتكار والابتداع فى الفن .



الطلبة يعملون

من مكتبة التربية :

١ ـ حولية الثقافة العربية

للأستاذ ساطع الحصرى

٢ ـ التربية فى الشرق الأوسط العربى

للدكتور ماثيوس والدكتور عقراوى وترجمة الدكتور بقطر

عرض ونقد للدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

ظهر حديثاً الجزء الثانى من حولية الثقافة العربية لساطع الحصرى بك : نشرته الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية . وكان قد ظهر منه الجزء الأول فى سنة ١٩٤٩ . والكتاب بجزئيه يشمل على وصف مسهب لنظم التعليم ومناهجه وميزانياته وأحجامه فى الدول العربية المختلفة . وقد بدأ المؤلف ذلك فى الجزء الأول من الحولية الذى ظهر فى سنة ١٩٤٩ بتقرير نظم التعليم فى خمس فقط من هذه الدول هى المملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية السورية والجمهورية اللبنانية والمملكة العراقية والمملكة المصرية . وقارن بين مراحل التعليم المختلفة فى مختلف هذه الدول كما ذكر ما بها من المؤسسات العلمية والثقافية . وقد وصل فى هذا التقرير والإحصاء إلى سنة ١٩٤٩ . أما فى الجزء الثانى الذى ظهر حديثاً فقد أوصل هذا كله إلى سنة ١٩٥١ وزاد عليه تقارير جديدة عن فلسطين والمملكة العربية السعودية ، ثم أضاف أوصاف وإحصاءات عن التعليم فى البلاد العربية الخارجة عن الجامعة العربية وهى تونس ومراكش والجزائر وليبيا والبحرين والكويت . وعلى ذلك فقد تلافى الجزء الثانى نقصاً خطيراً كان قد أخذ على الجزء الأول . وجعل الحولية موسوعة قيمة منقطعة النظير فى شؤون التعليم فى الشرق الأوسط العربى . ومع ذلك فإن المؤلف الفاضل ما زال يتطلع إلى جعل الحولية أكثر شمولا فى جزئها الثالث بعد عام أو عامين .

ولا يستطيع الباحث أن يعرض لهذه الحولية دون أن يذكر بجانبها كتاب

« التربية فى الشرق الأوسط العربى » ، الذى نشره بالإنجليزية فى سنة ١٩٥٠ مجلس التعليم الأمريكى بواشنجطن ثم ترجم ونشر باللغة العربية . ويحتوى هذا الكتاب على وصف مسهب لنظم التعليم فى ست من دول الشرق الأوسط العربى هى مصر والعراق وفلسطين وشرق الأردن وسوريا ولبنان . وإن هذا الكتاب ليكون مع الحولية باباً فى المكتبة العربية ليس للكتابين ثالث فيه .

ولما كان غرض الكتابين مجرد العلم بأحوال التعليم فى هذه الدول فقد التزم المؤلفون لهما حد التقرير والوصف دون النقد والتقويم . ولست أدرى إن كان هذا من نقط القوة أو من نقط الضعف فى الكتابين ولعله منهما جميعاً .

ويتضح من حقائق الكتابين وعلى الأخص كتاب الحصرى بعض القواعد العامة ذات القيمة لطلاب الأصول الاجتماعية للتعليم . فأولى هذه القواعد أن التعليم القومى لا يمكن أن يزدهر فى ظل الاستعمار . وهذا ظاهر من إحصاءات التعليم فى مصر فى أواخر عهد الاحتلال البريطانى فعدد طلاب التعليم العالى بجميع فروعه كان أقل من ألفى طالب على حين أن هذا العدد قد تضاعف بعد الاستقلال بعامين . وأنشئت الجامعة وكانت محظوراً فى عهد الاحتلال . ولعل هذا هو أهم مغزى يخرج به من يقرأ الفصل الخاص بالمغرب العربى من حولية الأستاذ الحصرى لسنة ١٩٥٠ . (انظر ص ٥٦٢ وص ٥٩٢) .

والقاعدة الثانية أن هناك فرقاً هاماً بين الاستعمار الإنجليزى والاستعمار الفرنسى ، فالاستعمار الإنجليزى استعمار سياسى اقتصادى لا يعطى التعليم فيه اهتماماً كافياً ، فالإنجليز لا يبذلون جهداً فى نشر الثقافة الإنجليزية بين الشعوب التى يستعمرونها . بل على العكس يحاولون أن يحصروهم فى ثقافتهم الأصلية . على حين أن الاستعمار الفرنسى يحاول بكل الوسائل أن يربط الشعوب المحتلة بالثقافة الفرنسية كوسيلة لتقريب وجهات النظر وخلق روح الولاء الفكرى لفرنسا .

والقاعدة الثالثة أن الحكومات الاستبدادية قلما تشجع التعليم ، فحيثما ساد نظام الحكم الاستبدادى قل انتشار التعليم وقلت الأموال المرصودة للإنفاق عليه . وهذا يتضح من إحصاءات التعليم وأوصافه فى هذه البلاد جميعاً .

والقاعدة الرابعة أنه حينما تعثرت الديموقراطية فى ميدان الحكم والسياسة لمسنا تحفظاً فى نظم التعليم وقوانينه . وهى قاعدة لاحظها القارئ المتأمل فى قوانين التعليم فى بلدان الشرق الأوسط .

وإن القارئ ليلحظ كثيراً من الفروق فى نظم تعليم هذه الدول الشقيقة كما وصفت فى الحوليتين وفى الكتاب الأمريكى . فمصر تخصص من ميزانيتها القومية للتعليم ١٥ ٪ على حين تخصص شرق الأردن له ٣,٣ ٪ . ونجد مركزية خانقة فى إدارة التعليم فى العراق وأقل منها فى مصر ؛ يقابلها حرية عظيمة فى لبنان .

ثم إننا نلاحظ اختلافاً فى السلم التعليمى فهو يتكون فى سوريا من اثنى عشرة سنة دراسية تؤدى مباشرة إلى التعليم العالى ونجده ٣ — ٤ — ٥ فى مصر و ٦ — ٣ — ٢ فى العراق و ٧ — ٤ فى شرق الأردن و ٨ — ٤ فى فلسطين العربية . وإن قارئ هذا الكتاب لواجد كثيراً من الفروق الممتع تأملها بين نظم التعليم فى هذه الأقطار .

على أن كل هذه الاختلافات إنما هى خلافات ظاهرية لا تصل إلى القاع ، وإن دلالتها لتقل حتى تقرب من العدم . وإنما الدلالة فى أوجه الشبه الكثيرة العميقة عمق الجذور بين نظم التعليم التى تصدى هاذان الكتابان لها بالوصف .

فالصبغة الأجنبية واضحة فى تعليم هذه الأقطار جميعاً وإن اختلف مصدر النقل . فالأثر الإنجليزى واضح فى شرق الأردن والعراق ، والأثر الفرنسى غالب فى سوريا ولبنان . وهما معاً واضحان فى مصر . فاستقلال الفكرة وتطور التعليم عن نوع غالب من طريقة حياة قومية يحياها شعب ، وتفرع المناهج من مشكلات بيئة يعيش عليها قوم لا تبدو إلا فى النادر فى نظم التعليم الموصوفة فى الكتابين .

والمركزية الخانقة سائدة فى نظم الإدارة كما يسود الموقف التعليمى كله ما يترتب على المركزية من انعدام شخصية المدينة أو القرية والمدرسة والناظر والمدرس والتلميذ، حتى ليبدو أن قوانين الطبيعة تأتى إلى حدود هذه الدول فتقف فيخلق الله الناس كلهم أمة واحدة ويصب الأفراد جميعاً فى قالب واحد .

والكتاب هو المركز الوحيد الذى يتجمع حوله المجهود التعليمى كله فى هذه الدول ، والمعلومات المحفوظة عن ظهر قلب هى موضع الامتحان ، أما التفكير وأما تطبيق المعلومات وأما استخدامها فيما ينفع الناس فى أمر معاشهم فأشياء لا يبذل فى سبيل تحقيقها مجهود يذكر .

وقلة المدارس المهنية والحرفية والصناعية مع هبوط مستوى التعليم فيها أمر

ملحوظ فى الجميع ، وعدم احترام ما هو موجود منها ومن يتخرج فيها من التلاميذ بارز أيضاً . ومن ثم لم يكن هناك ارتباط بين التعليم وبين استغلال البيئة ، ومن ثم لا تلحظ اضطراداً بين ازدياد انتشار التعليم فى هذه الدول وزيادة ما يصرف عليه من الأموال سنة بعد أخرى وبين التقدم الاقتصادى وازدياد الثروة القومية فيها .

وجمود نظام الامتحانات وما يترتب عليه من ضياع وقت التلميذ وأموال الدولة عام أيضاً . وكذلك ما يترتب على ذلك من جمود خطط الدراسة والمناهج والمقررات وطرق التدريس . وقليل من دول العالم فيها ما فى دول الشرق الأوسط من احتياج المدرس لاستصدار قانون برلمانى إذا أراد أن يعلم موضوعاً يرى فائدته للتلاميذ أو للأمة . ومن ثم انعدم التجريب وانقطعت الوسائل أمام وزارات المعارف عندما تنظر فى تغيير الخطط والمناهج .

وكذلك قلة نسبة التلاميذ الموجودين فى المدارس ممن هم فى سن التعليم الإلزامى مما لا يبشر بكثير من الخير فى محو أمية هذه الأمم باستثناء لبنان . وقد كانت هذه النسبة وما زالت ٥٢ ٪ فى فلسطين العربية و ٤٧ ٪ فى مصر و ٣٩ ٪ فى سوريا و ٢٨ ٪ فى شرق الأردن و ٢٠ ٪ فى العراق .

ولا شك أن وراء هذا التشابه فى نظم التعليم تشابهاً فى الظروف التاريخية والجغرافية . فدول الشرق العربى تقع جميعاً فى جزء متوسط من العالم ظهرت فيه المدنيات القديمة والأديان السماوية ووقع تحت تأثير الثقافة الغربية فى العصور الحديثة . ومن هنا تنوعت ثقافاته على مر الأجيال ووجدت أنواع من التعليم تسند كل ثقافة وتحافظ عليها فمن مدارس تحفيظ القرآن إلى كليات الطب والعلوم .

ثم إن أقطار هذا الإقليم تغلب عليها حرفة الزراعة وحرفة الرعى وتنعدم الصناعة الآلية أو تقل جداً حيث وجدت . ومن هنا لم تظهر الحاجة إلى التعليم الصناعى والحرفى .

وغلبت على هذه الأقطار صفة الإقطاع ووجدت فيها دائماً طبقة أرستقراطية استغلت الأغلبية الكادحة ، ومن ثم تعرضت هذه الأقطار دائماً إلى طبقات قاومت نشر التعليم وحاولت أن تحصره دائماً حيث وجد فى المحافظة على التراث القديم .

ونكب هذا الجزء من العالم بنكبات الاستبداد والاستعمار وعلى الأخص

الاستعمار التركى الذى قاست معه جميع أقطار هذا الإقليم ، ثم خلصت جميعاً منه لتشترك فى الاستعمارين الإنجليزى والفرنسى . وهكذا تآمرت قوتان على عامة شعوبه فتركتها فى الظلام عن طريق مقاومة التعليم ، وحيث وجد التعليم انصب التشجيع على أنواع خاصة منه كالتعليم الدينى بعد أن ضيق حكام الأتراك وعلماؤهم معنى الدين . كما شجعوا المركزية فى الإدارة ليتمكنوا من ضبط التعليم وتسييره مع سياسة الاستعمار وفلسفة الاستبداد .

واشتركت كلها فى غلبة الدين الإسلامى — باستثناء لبنان — وبقوة العاطفة الإسلامية مما استحال معه توحيد نظام التعليم فى القطر الواحد فتطلع ناس للماضى وناس للحاضر والمستقبل أى تطلع ناس للشرق وناس للغرب . وتعذر إيجاد نظام تعليم واحد يوحد عقليات الناس وطرق تفكيرهم فى المسألة الواحدة .

واجتاحت الجميع موجة عاتية من الشعور القومى حاول المستعمر قمعها فأخرج التربية السياسية من المدارس ولم يدر أن محاولة تجريد التعليم من اللون السياسى يجعله كله سياسياً بمعنى ضار . فثار التلاميذ على السلطات التعليمية وسايروا الروح القومى خارجها بشكل فيه اندفاع وعدم تمييز وانسياق مع المهيجين ومحترفى السياسة .

* * *

ولقد كان الكتاب الأمريكى نتيجة مجهود ضخم قام به المؤلفون سواء من حيث ما قاموا به من المشاهدات فقد زاروا ٤٧١ مدرسة فى مختلف أقطار الشرق العربى ، أو من حيث المادة المكتوبة على شكل مناهج وتقارير وخطط وإحصاءات راجعوها بصبر يغبطون عليه واستفادوا منها بشكل واضح أثره فى الكتاب . وكان لهذا الكتاب ميزة السبق فهو أول كتاب من نوعه فيما يخص هذا الجزء من العالم .

أما مؤلف الكتاب الأول الأستاذ ساطع الحصرى فمعرفته بأحوال التعليم والثقافة فى العالم العربى معرفة خبرة مباشرة ودراسة عميقة ولكتابه هذا مزايا كثيرة . أولها ما سبقت الإشارة إليه من الفهم العميق للأصول التاريخية والثقافية لنظم التعليم التى تصدى لوضعها . وثانيها تجاوزه الوصف إلى بيان تطور التعليم فى هذه الدول بياناً يستند إلى تتبع ميزانية التعليم ومناهجه وقوانينه منذ القرن التاسع عشر . وثالثها العناية الفائقة بتحليل الأصول الدستورية والتشريعية للتعليم فى الدول المختلفة. ورابعها الرسوم البيانية والتوضيحية الكثيرة المختلفة الأنواع التى تجمل فى نظرة

قراءة صفحات . على أن مما يؤلم نظر القارئ العربى. أن يمد على كل رسم اسم الدولة وموضوع الرسم باللغتين الإنجليزية والفرنسية بجانب اللغة العربية .

وقارئ الكتاب الأمريكى يجب أن ينتبه إلى أن المؤلفين لم يعتمدوا دائماً على مشاهداتهم وإنما نقلوا كثيراً من المنشورات واللوائح ومقدمات المناهج مما يمثل الفكر النظرى ومعروف أن الفكر النظرى كثيراً ما يسبق الواقع . خذ مثلا قول المؤلفين عن علم الأحياء بالمدارس الثانوية المصرية (ص ٧١) « وتبنى حياة النبات والحيوان على الملاحظة فى الحدائق المدرسية وأثناء الرحلات » أو قولها عن الرسم : « يدرس الرسم لتنمية ملكة الإعجاب بالجمال وحسن الذوق كما أن الغرض منه تكوين المهارة ويرمى أيضاً إلى تحسين عادات الملاحظة والذاكرة والخيال . . . » أو قولها عن اللغة العربية فى السنة التوجيهية (ص ٧٣) : « وتوجه العناية إلى التعبير الشفوى والتحريرى الدقيق ذى الأثر الفعال » . وكلنا يعرف أن واقع التدريس ونتائج العملية التعليمية لم تستطع بعد أن تنهض إلى مستوى هذه التوجيهات . ولقد كان الأستاذ الحصرى أبعد نظراً إذ خلص كتابه مما قد يعطى القارئ فكرة لا تتفق تماماً مع الواقع فى المدارس .

وامتاز كتاب الحصرى أيضاً بأنه نشر فى حينه فأمكن استخدامه كمصدر للحقائق والأرقام على حين كان التأخر فى طبع الكتاب الأمريكى ونشره مقللا لقيمته . وذلك أن ما فيه من الحقائق يمثل الصورة التعليمية للشرق العربى فى سنة ١٩٤٥ ولم ينشر الكتاب إلا فى سنة ١٩٥٠ فلم يقع فى يد القراء إلا وهو بعد أوانه بكثير . وعلى ذلك فقيمة الكتاب تاريخية إذ أن الباحث فى نظام التعليم فى الشرق لا يستطيع بحال من الأحوال أن يعتمد على أوصافه ولا على أرقامه ، ولقد تغيرت كلها حتى القوانين الأساسية للتعليم . وقد خلص كتاب الحصرى من هذا العيب إلا فى موضع أو موضعين يرجع وزرهما على تقلب سياسة التعليم فى الشرق لا عليه .

على أن الناحية التاريخية لها قيمة كبيرة فى شئون التعليم ، ويزيد من قيمتها فى حالة الكتاب الأمريكى أنه تناول بالوصف نظم التعليم فى الأقطار العربية وهى فى عصر انتقال إذ كانت تودع عهداً وتستقبل عهداً آخر . فى ١٩٤٥ انتهت الحرب العالمية الثانية واستقبل الناس فى جميع أجزاء العالم ومنهم العرب عهداً جديداً خضع لآثار الحرب المادية والفكرية والسياسية وانعكس هذا كله فى التعليم .

فى مصر وحدها تضاعف عدد المدارس الآن عما كان فى تلك السنة كما تضاعفت ميزانية التعلم وكما تضاعف عدد التلاميذ . وأصبح التعليم كله بالمجان وحتى الجامعة أصبحت كذلك بشكل غير رسمى . واختفت مدارس من الوجود بعد أن تغيرت فأصبحت كلية فى الجامعة . وتغيرت قوانين التعليم مرتين : وفى فلسطين تقرر نظام سياسى وقومى واجتماعى وجنسى جديد وتغير معه كل نظام التعليم رأساً على عقب ، وكان من الخير أن تبقى للتاريخ صورة عن التعليم فى فلسطين قبل قيام إسرائيل وقس على ذلك فى غيرها من الدول ، ولهذا عظمت القيمة التاريخية للكتاب .

وبعد فهذان الكتابان نموذج أمام جامعة الأمم العربية إذا أرادت أن تحقق غرضها فى تعريف أبناء كل قطر شقيق بأحوال بقية الأقطار العربية . وما أحوج أبناء هذه الأقطار لكتب كثيرة تصف مختلف نواحى الحياة فيها من سياسية واجتماعية واقتصادية وصناعية وزراعية وفنية حتى يتعرف أبناء كل قطر بالآخر ويقوم التفاهم بين الجميع على أساس من العلم والنظر .

تقويم رسوم الأطفال

للأستاذ سعد الخادم
المدرس بمعهد التربية الفنية للمعلمين

إننا نجد فى رسوم الأطفال ما يذكرنا بالأنماط الفارسية والفنون البدائية وبعض أعمال فنانين حديثين . ولكن جميع هذه الصلات من محض اختلاقنا فهى أشبه بالصور والوجوه التى نراها فى تكوينات السحب وتجاعيد الرمال وفى شقوق بعض الجدران القديمة للمبانى ، وليس معنى هذا أنه لا صلة لرسوم الأطفال بالأنماط والتقاليد الفنية المختلفة على الإطلاق ، وإنما بها احتمالات طبيعية قد تتحقق فى ناحية دون أخرى وقد لا تتحقق أبداً . ويذكرنى هذا بالعبارات التى تصدر أحياناً عن الأطفال الصغار بدون قصد فقد تبدو لنا ذات مغزى خاص فى حين أنها تصدر دون قصد . فكثيراً ما تخترع الأطفال لغات وتتكلم بها كأنها ذات معنى . ويخيل إلى فى هذا الموضوع أن لغات الأطفال أو رسومهم هى تكوينات طبيعية لها وظيفة النسبة للطفل ولكنها ليست اجتماعية . فإذا استمتعنا برؤية رسم لطفل فاستمتاعنا شبيه باستمتاعنا بالأنظمة الطبيعية المختلفة التى نجدها فى نظام ترتيب خلايا بعض النباتات أو نظام تكوين البلورات مثلا .

فلجميع هذه الأنظمة الطبيعية قوانين تسيرها غير أن القانون شىء واللغة شىء آخر ، فاللغة تفسر نفسها والقانون فى حاجة لمن يفسره . لذلك أعتقد أنه من العبث تقويم نشاط الطفل على أسس فنية أو اجتماعية لأن رسومه كلعبه ولغته وأحلامه جميعها تكون الأسس أو القانون الذى يسير عليه تطوره .

رأى بعض المربين أن يدعموا رسوم الأطفال بفنون أو تقاليد فنية تتميز بالفطرة وذلك لوصلها بتقاليد فنية ثابتة فنجدهم يعرفون الأطفال بفنانين مثل « راوول دوفى » أو « هنرى ماتيس » أو رسوم فارسية أو بدائية — عندئذ يتأثر الطفل تبعاً للأسلوب الذى يراه باستمرار وينتج خليطاً من نزعته وأسلوبه الشخصى ، ومن التقاليد الفنية

الخاصة بالكبار . غير أن هذه الخدمة أو التحايل لا ترفع رسوم الأطفال إلى مستوى فني معترف به . ولا تتيح له فرصة النمو والتطور فنياً في المستقبل؛ لأنها تعوق هذا التطور والنمو . والسبب في هذا هو أن الطفل — حتى فترة المراهقة — يتذبذب بين أسلوب تعبيري وآخر للظروف المحيطة به . ويساعده هذا التذبذب على اجتياز هذه المرحلة والانتقال بعدها إلى أسلوب ثابت مستقر .

وعلى الرغم مما يقال في بعض المراجع من أن هناك نزعات متعددة في تعبير الأطفال الفني ، بعضها ذاتي والآخر موضوعي . فإني وجدت عن طريق التجربة أن ما يسمى بنزعات فنية إنما هي أشبه بطفرات . فمن الجائز أن يرسم طفل رسماً يتميز بالطابع الذاتي ولكن لا يعد هذا أسلوباً أو نهجاً أساسيا في تكوين هذا الطفل بحيث نتوقع في كل رسم يرسمه ترديداً لنفس الطابع . فقد ظهر لي أن هناك دروساً أو موضوعات معينة تؤكد اتجاهاً أو نزعة فنية معينة ولكنها لا تلبث أن تتغير . وسواء أكانت هذه الموضوعات من اختيار المدرس أو من اختيار الطفل نفسه فإن الرسم يتأثر إلى درجة ما بالموضوع . غير أن الطفل لا يختار باستمرار نفس النوع من الموضوعات فإذا قيدناه بنزعة أو ألزمناه محاكاة أسلوب فني معين أو طبعناه بطابع فني خاص بالكبار فإن هذا كله يخرج الطفل عن مجرى نموه الطبيعي ، ويجبره على التخصص في فترة سابقة لأوانها ينقصه فيها النضوج .

وإذا كنا نخص بالكلام موضوع الرسم أو أسلوبه فنفس الأمر ينطبق تماماً على الأداة أو الوسيلة التي تتخذ لتحقيق موضوع الرسم . فما لم يشعر الطفل بالوظيفة الاجتماعية التي تحققها وسيلة تعبيره الفني ينتقل إلى استخدام الواحدة بعد الأخرى تارة بالقلم وأخرى بالألوان أو الطباشير حسب نزعاته ودوافعه الفطرية . وهذا الانتقال — بين موضوع وآخر أو بين أداة وأخرى — شديد الشبه باللعب ذاته ، فتارة يتعلق الطفل بلعبة معينة تستنفد كل نشاطه وتارة أخرى يتحول عنها ويصبح مشغوفاً كل الشغف بلعبة جديدة وكأنه نسي ماضيه . ولما كانت عملية اللعب ضرورية لنمو الطفل ولا تقل أهميتها عن التقليد الاجتماعي بالنسبة له فإن التطور يتحقق نتيجة التوفيق بين نقيضين هما التذبذب بحريته والتقيد بعقليته . والطفل في حاجة إلى الاثنين معاً بنسب متفاوتة تتفق مع سنه .

ونلاحظ أن رسوم الأطفال تصبح بهذه الكيفية خليطاً كاللعب ينقصها

الاستقرار ، وتستمر هذه الحال حتى فترة المراهقة حيث تكون لدى المراهق إمكانية الاستقرار والانخراط فى تقليد اجتماعى وتفهمه . وتتحقق هذه العملية الدقيقة فى المجتمعات البدائية أو الشعبية . فقد لاحظت مثلا فى فواخير مصر القديمة التى سبق الكلام عنها أن الصبية يلعبون تارة بالطين أو بغيره من الخامات ثم يتدربون فى وقت آخر على صناعة وتشكيل نوع معين من الآنية مثل الطبول والقلل ذات الأشكال الثابتة ، وكثيراً ما رأيتهم يتدربون على تقليد نوع من اللعب التى تنتجها هذه الفواخير مثل البلبل والحصالة إلخ . . . .

وفى الوقت الذى ينتج فيه الطفل عملا اجتماعياً يمكن تقويمه حسب أسس فنية فمن الجائز أن يتوصل إلى مستوى فنى رفيع ومن الجائز أيضاً ألا يحقق إلا قيما يسيرة .

ولكن حينما يلعب نفس هذا الطفل فإن نشاطه سواء أكان رسماً أم نحتاً لا يخرج عن كونه لوناً من ألوان اللعب الذى لا يمكن تقويمه كفن حقيقى ، فالبلبل والحصالة فن أما اللعب الحرة التى يشكلها فليست فنا . لذلك نجد أن التدرج فى مثل هذه المجتمعات البدائية موفور حتى كأنها مدرسة كاملة ذات مستويات معلومة ، فالمبتدئ يعرف مقدماً المراحل التى أمامه لاجتيازها .

وشتان بين هذه الطريقة وما نتبعه فى مدارسنا ، ففى دروس الرسم مثلا نعطى التلميذ كراسة ليرسم فيها والكراسة هذه حل وسط بين التقليد الفنى واللعب . فهى تقيد الطفل بماضيه أى لعبه . وكلما أراد نسيان لعبة من لعبه ينتقل إلى أخرى جديدة ، أو هو كلما جرب محاولة مستحدثة وإن تكن فاشلة ينساق وراء خطاه القديمة فيقلدها عن طريق لاشعورى .

إن نسيان الطفل لماضيه عملية ضرورية لنموه وبالأحرى لنشاطه الفطرى الذى يدخل فيه الرسم واللعب ، ونحن بمحاولتنا المبالغة فى تقدير هذا النشاط الفطرى ورفعه إلى مستوى أعلى من مستواه لا نتوصل إلى كشف أسلوب ذاتى فى تعبير كل طفل بل فى كثير من الأحيان نعوق تطور الطفل . وإذا كانت الكراسة اعترافاً ضمنياً بأن ما يرسم فيها فن . فهى إذاً أداة تقليدية يساء استخدامها فى حالة تلاميذ المدارس . وإلى جانب ذلك عرض أعمال التلاميذ فى حجرات الدراسة أو حجرات الرسم وعرض النماذج التى يصنعونها سواء بالصلصال أو بغيره من الخامات ، كل هذا يتعارض مع نزعة الطفل الفطرية إلى عدم التقيد وإلى التجريب والتجديد . ففى الوقت الذى نحرم عليه الاطراد فى هذا

النشاط لا نعوضه له فى الجانب الآخر وهو التقليد الاجتماعى .

فالمشكلة لا تنحصر فى تنمية القدرة على الاحتفاظ عند الأطفال كما هو شائع فى تعليمنا الحالى وإنما تدريبهم تدريجاً على تراث اجتماعى يبدأ كنوع من اللعب أو النشاط الفطرى يتعرفونه ويبصرون به فى نهاية الأمر فيأخذ نشاطهم شكلا اجتماعياً أى لغة مصطلحاً عليها ومقومة .

مطبوعات حديثة

		مليم	جنيه
١) تهذيب الصحاح فى ٣ أجزاء	تحقيق وشرح الأستاذين أحمد عبد الغفور عطار وعبد السلام محمد هارون	٥٠٠	٣
٢) صحيح ابن حبّان الجزء الأول	تحقيق وشرح الشيخ أحمد محمد شاكر	٠٠٠	٤
٣) طبقات فحول الشعراء	الكتاب السابع من مجموعة ذخائر العرب تحقيق وشرح الأستاذ محمود محمد شاكر	٠٠٠	١
٤) ما فوق مبدأ اللذة	تأليف سيجمند فرويد ترجمة الدكتور إسحق رمزى	٢٥٠	
٥) ألف ليلة وليلة	كتبه بأسلوب عربى سليم الأساتذة حسن جوهر ، محمد أحمد برانق ، أمين أحمد العطار	٣٠٠	
٦) غرام ولا ّدة	للأستاذ حسين سراج	٥٠٠	

ملتزم الطبع والنشر
دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة الخامسة | يناير — مارس ١٩٥٣ | العددان الثاني والثالث

مجلد خاص

بالتربية الأساسية

تصدره الرابطة بالاشتراك مع المركز الدولي للتربية
الأساسية في العالم العربي
بسرس الليان — منوفية

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

فهرست

تقديم

لا شك أن فى الشرق الأوسط والأدنى يقظة ، وأن جهود الأفراد والجماعات والحكومات تتضافر على رفع مستوى حياة الشعوب عامة ، والطبقات الكادحة خاصة . وآية ذلك تلك الندوات التى يعقدها المفكرون ، وحلقات الدراسة التى تتناول بالبحث أسس الإصلاح الاجتماعى ، والمؤتمرات التى تشترك فيها الدول العربية ، لتبادل الرأى ، ووضع الخطط والمناهج لإصلاح اجتماعى شامل ، على أساس سليم ، وفلسفة قويمة ، وبطريقة واضحة المعالم .

وإذ كانت الغالبية العظمى فى الدول العربية تتخذ الريف مستقراً ، وتشتغل بالزراعة واستغلال التربة ، وتنتشر بينها الأمية ، ويفشو فيها الفقر والجهل والمرض ، كان من الطبيعى أن تتجه أنظار المصلحين نحو الريف وقراه وسكانها ، حتى يكون مركز الاهتمام وموضع العناية .

وقد عقدت الصفوة المفكرة فى شهر ديسمبر من عام ١٩٥٢ ، مؤتمراً تناولت فى بحوثه سبل الإصلاح الزراعى والاقتصادى والصحى والتعليمى فى بلاد الريف ، ودام اجتماع المؤتمر عدة أيام استمع المؤتمرون فيها إلى آراء المتخصصين فى شئون الإصلاح ، فأدلى كل واحد منهم برأيه فى دائرة تخصصه ، واجتمع من ذلك عدة بحوث عميقة ممتازة . وقد حرصت صحيفة التربية على أن تسجل هذه البحوث والمحاضرات فى هذا المجلد ، حتى يسهل على طلاب الإصلاح دراستها والاستفادة منها .

أما التربية الأساسية — وهى حجر الزاوية فى الإصلاح الريفى — فقد نالت ما هى جديرة به من عناية الباحثين ، وكان يوم الثلاثاء الموافق ٢٠ يناير سنة ١٩٥٣ يوماً خالداً على الزمن ، احتشد له عدد من زعماء الفكر ورجالات التربية وقادة الرأى من أقطار الشرق والغرب ، واجتمعوا فى بلدة سرس الليان ، من أعمال مركز منوف ، بمديرية المنوفية ، ليشاركوا الحكومة المصرية فى

احتفالها بافتتاح المركز الدولى للتربية الأساسية للدول العربية ، الذى تعاونت على إنشائه الحكومة المصرية وهيئة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، وهو المركز الثانى من نوعه فى العالم .

وكان الاحتفال تحت رياسة حضرة الرئيس اللواء أركان الحرب محمد نجيب ، قائد الثورة فى مصر ، ورئيس مجلس الوزراء ، وقد استقبل هو ومن معه ، من حضرات الوزراء ، وممثلى الأقطار العربية ، وهيئة الأمم المتحدة ، وضباط الجيش ، وكبار الموظفين ، أحسن استقبال ، فخرج سكان القرى التى مر بها الركب فرحين مستبشرين ، يهتفون ويرحبون بمقدم الرئيس وصحبه ، حتى إذا وصلوا إلى سرس الليان كانت جموع الأهالى وأعيان الإقليم وأعضاء الهيئات المحلية ورجال الإدارة فى انتظارهم ، يبالغون فى تحيتهم وتكريمهم ، حتى كانت هتافاتهم للرئيس وصحبه تشق عنان السماء ، وكانت صادرة من أعماق القلوب لا من أطراف الألسنة .

والحق أنه كان يوماً مشهوداً من أيام التربية الأساسية ، وسيبقى ذكره على الدهر . وقد ألقيت فى هذا الحفل عدة خطب ، تناولت موضوع التربية الأساسية من جهات عدة . وإنه ليسر هذه الصحيفة أن تنشر الخطب والمحاضرات فى هذا العدد ، الذى خصصته للتربية الأساسية والإصلاح الريفى ، حتى يعم نفعها ويسهل على الباحثين دراستها .

والله — سبحانه وتعالى — يوفقنا لخير العمل .

خطـــاب حضرة الأستاذ إسماعيل القبانى
وزير المعارف

حضرة الرئيس
حضرات السادة

باسم الحكومة المصرية أتقدم إليكم بأطيب التحية ، وأوفر آيات الشكر ، لتفضلكم بالاشتراك معنا فى الاحتفال بافتتاح هذا المركز الدولى للتربية الأساسية ، الذى تعاونت على إنشائه هيئة اليونسكو والحكومة المصرية ، ليساهم فى تهيئة أسباب النهضة الاجتماعية فى البلاد العربية ، والذى كان من حسن التوفيق أن يجىء افتتاحه فى هذا العهد الجديد الذى تتمثل فيه روح النهضة .

وهذا المركز مثل جديد من أمثلة نشاط مصر فى ميدان التعاون الدولى ، فالحكومة المصرية ، إذ تعمل على تحرير وادى النيل من كل سيطرة أجنبية ، تدرك فى الوقت نفسه أن شعوب العالم فى هذا العصر يرتبط بعضها ببعض بروابط قوية ، وأن أمة من الأمم لا تستطيع الوقوف بمعزل عن حركة التكافل الإنسانى . ولذلك نحن حريصون على المساهمة فى الجهود التى تبذل لتحقيق السلام العالمى ، والتقدم الفكرى والروحى ، والرخاء الاقتصادى لجميع البلاد . ومصر تدرك أنها بالتعاون مع غيرها من الأمم لا تقوم بواجبها نحو الإنسانية فحسب ، بل تفيد من ذلك أيضاً عناصر قوة لنهضتها القومية . وقد كانت فى جميع أدوار تاريخها أمينة على رسالتها فى تقريب الثقافات والتوفيق بين الحضارات ، وهى لن تتخلى عن هذه الرسالة فى نهضتها الحاضرة ، بل ستتابع العمل على توثيق علاقاتها الثقافية مع الأمم الصديقة فى الشرق والغرب ، ومع الهيئات الدولية التى تعمل على نشر التعليم ، وتشجيع البحث العلمى ، وتنمية التراث الثقافى المشترك .

وإذا كنا نعد هذا واجباً علينا بالنسبة للإنسانية عامة ، فهو لا شك أوجب بالنسبة لشقيقاتنا العربية ، التى تربطنا وإياها أوثق الروابط ، وتجمع بيننا وبينها

وحدة اللغة والثقافة . وقد بدأ التعاون الثقافى بيننا منذ مدة طويلة ، ونما واتسع بنمو روح الوحدة فى نفوس الشعوب العربية ، وتوطدت أركانه بإنشاء الجامعة العربية وعقد المعاهدة الثقافية بين دولها .

وهدف التربية الأساسية — كما ترون شرحه فى النشرة التى وزعت علينا اليوم — هو أن تساعد الناس على أن يحيوا حياة أكمل وأسعد ، قائمة على التكيف والملاءمة مع بيئتهم الدائمة التغير والتطور ، وذلك بأن تهيئهم لفهم مشكلات حياتهم ، وإيجاد الحلول لها وتنفيذ تلك الحلول بما يتوافر لهم من وسائل وامكانيات.

وتعليم القراءة والكتابة عنصر هام فى التربية الأساسية ، ولكنه ليس غاية فى ذاته ، بل هو جزء من برنامج تعليمى شامل ، يستهدف الرفاهية الاجتماعية ورفع مستوى الحياة . فالتربية الأساسية كما تشمل مكافحة الأمية لتمكين الأفراد من الحصول على قدر أوسع من الثقافة والمعرفة عن طريق الكلام المطبوع ، تشمل كذلك تعليم الجماعة طرق مكافحة الأمراض المستوطنة، وكيفية تحسين الوسائل الصحية بوجه عام ، وتعليمهم أساليب الزراعة الحديثة والطرق المؤدية إلى رفع مستوى الإنتاج ، وتعليمهم ما يساعد على النهوض بالحرف الريفية والصناعات الصغيرة ، التى يستعين بها القروى على زيادة دخله وتحسين حياته ، وتعليمهم السبل التى تؤدى إلى تحسين مساكنهم من غير إرهاق لمواردهم المحدودة ، وتعليمهم أساليب التعاون العملى والتكافل الاجتماعى ، والاشتراك فى تنظيم نشاط رياضى وثقافى وترويحى ، يهذب نفوسهم ويشغل أوقات فراغهم فى وجوه صالحة .

كل هذه وغيرها من العناصر التى يتطلبها رفع مستوى الحياة ، تدخل فى نطاق أهداف التربية الأساسية . ولكن ليس من الضرورى أن توجد هذه العناصر جميعاً فى كل مركز من مراكزها ، فنقطة البداية فى البرامج التى تعد لهذه التربية هى حاجات الجماعة الفعلية ومشكلاتها الخاصة ، ولذا كان من الطبيعى أن تختلف هذه البرامج من جماعة إلى جماعة ، وأن تقوم فى كل حالة على أساس من البحث العلمى الواسع الذى يتناول موارد البيئة ، وحاجات الجماعة ، والأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية السائدة فيها .

وقد بدأت عناية هيئة اليونسكو بالتربية الأساسية منذ أول إنشائها . فإن اللجنة التحضيرية التى ألفت لوضع نظام هذه المؤسسة واعداد العدة لعقد مؤتمرها

الأول فى سنة ١٩٤٦ ، رأت أنه من المتعذر تحقيق أغراضها مادام أن أكثرية البشر تنقصهم الوسائل الأولية اللازمة للمشاركة فى الحياة الحديثة . ولذلك طلبت إلى عدد من الخبراء العالميين فى التربية أن يعدوا بحوثاً عن هذه المشكلة ، كما طلبت إلى عدد من الباحثين أن يمدوها ببيانات عن حركة التعليم الأساسى فى مختلف الجهات ، لتتكون من هذا كله صورة تمثل العناصر والظروف المتباينة التى تحيط بالمشكلة ، ويتوقف عليها حلها . وقد جمعت سكرتارية اليونسكو كل هذه البحوث فى كتاب صدّرته بعبارة للمصلح الصينى الكبير جيمس ين (James Yen) قال فيها :

« يقول القدماء إن الأفراد هم أساس الأمة ، فإذا كان الأساس سليما ، فإن الأمة ستتوافر لها أسباب الهدوء والسلام ، وإنى أطبق هذا القول على العالم أجمع : فإذا كان الأساس سليما فإن العالم ستتوافر له أسباب الهدوء والسلام . ولكن ثلاثة أرباع سكان العالم يعوزهم المسكن الصالح ، والملبس الكافى ، والغذاء الضرورى ، وهم محرومون من كل تعليم . . . وما دامت الأمور على هذه الحال ، فإن الأساس الذى يقوم عليه بنيان العالم سيكون أساساً واهياً » .

ولعل هذه العبارة هى التى أوحت باختيار اسم « التربية الأساسية » .

وقد درست الهيئة هذا الموضوع دراسة وافية طويلة ، وانتهت إلى إقرار مشروع واسع لإنشاء مراكز إقليمية للتربية الأساسية فى مناطق مختلفة من العالم ، يخدم كل مركز منها عدداً من البلدان المتجاورة أو المتقاربة ، ذات المشكلات التعليمية والاجتماعية المتشابهة . ويقضى المشروع بإقامة المراكز بالاتفاق بين اليونسكو والدول التى يقوم فيها . ويكون إنشاء المركز باسم اليونسكو وبمعاونة الدولة الداعية ، ويستمر إشراف اليونسكو عليه خلال فترة معينة ، ثم تنتقل ملكيته وإدارته إلى الدولة الداعية .

وقد افتتح المركز الأول من هذه المراكز فى بلدة « باتزكوارو » (Patzcuaro) بالمكسيك فى سنة ١٩٥١ ، لتدريب الإخصائيين فى التربية الأساسية وإنتاج المواد التعليمية اللازمة لها فى بلاد أمريكا اللاتينية .

وفى أثناء المؤتمر السادس لليونسكو الذى عقد بباريس سنة ١٩٥٢ ، عرض رئيس وفد مصر — وكان الدكتور طه حسين وزير المعارف حينئذ — استعداد الحكومة المصرية للمعاونة على إنشاء المركز الثانى فى بلادها فى سنة

١٩٥٢ ، لمصلحة البلاد العربية . وانتهت الهيئة إلى قبول هذا العرض ، ووقع الاتفاق الخاص بذلك فى شهر مارس سنة ١٩٥٢ .

وبمقتضى هذا الاتفاق تقوم وزارة المعارف العمومية بإعداد المبانى اللازمة للمركز بما فى ذلك مساكن الطلاب والموظفين الفنيين ، وتقديم الأثاث والأدوات المحلية ، ووسائل انتقال الطلاب ، والموظفين إلى الجهات التى يمتد عمل المركز إليها ، وأجور الخدم ، وإعانة سنوية لصيانة المركز . أما ما عدا ذلك من النفقات ، بما فيها مرتبات الموظفين الفنيين والإداريين ، المحليين والقادمين من الخارج ، ومرتبات الخبراء الدوليين ، ومرتبات الإقامة للطلبة ، وتكاليف إنشاء المكتبة، وشراء المعدات والأدوات التى تستحضر من الخارج ، فتتحمله هيئة اليونسكو بالتعاون مع الوكالات المتخصصة الأخرى لهيئة الأمم المتحدة .

وقد خصصت الحكومة المصرية للمركز فى ميزانية سنة ١٩٥٢ — ١٩٥٣ اعتماداً قدره ٤٧٧٧٠ جنيهاً ، بالإضافة إلى تقديم هذا المبنى الذى كانت تشغله مدرسة المعلمين الريفية بسرس الليان . وخصصت اليونسكو للمركز فى سنته الأولى اعتماداً قدره ٢٩٤٠٠٠ دولار .

ولعل مما يوضح قيمة هذا المشروع أن أشير إلى بعض جهود البلاد العربية فى ميدان التربية الأساسية حتى الآن ، وأبين بعض النواحى التى ينتظر أن يكمل فيها المركز الجديد تلك الجهود .

ففكرة التربية الأساسية ليست جديدة على مصر والبلاد العربية، وإن كان الاسم لم يعرف إلا فى السنين الأخيرة . إننا إذا استقصينا التاريخ الحديث لهذه البلاد، يتبين لنا بجلاء أنه كان من أول مظاهر تيقظ الروح الوطنية فى كل منها زيادة العناية بالتعليم واشتداد الحماسة له ، باعتباره الوسيلة الأولى للنهوض بالحياة القومية . وإذا كانت الخطط التى وضعت لنشره وترقيته قد انصبت فى أول الأمر على محو الأمية والتعليم النظرى ، فقد أخذت تتجه منذ مدة ليست بالقصيرة نحو ربط التعليم بالحياة العملية وبحاجات التنمية الاقتصادية والإصلاح الاجتماعى . وكان أهم عامل ساعد على ذلك هو نمو الوعى الاجتماعى بين الشعوب العربية .

ولعل نشوء هذا الوعى هو نفسه أحد مظاهر تيقظ الروح الوطنية . فالوطنية الحقة ليست مجرد ثورة على السيطرة الأجنبية وسعى إلى التخلص منها ، بل هى روح إيجابية تدفع إلى البناء ، وتوجه إلى البحث عن نواحى الضعف فى الحياة

القومية وبذل الجهود فى سبيل علاجها . وهل فى حياتنا ما هو أحوج إلى العلاج السريع الفعال من حالة التأخر والبؤس التى يعيش فى ظلها سواد الشعوب العربية بسبب ما هم عليه من فقر ومرض وجهل ؟

إن هذه المشكلة قد بدأت تلفت النظر فى مصر فى العقد الثالث من هذا القرن فى أعقاب ثورة سنة ١٩١٩ ، وزادت العناية بها فى العقد الرابع ، فقامت بعض الهيئات التى تألفت للخدمة الاجتماعية ببحوث علمية واسعة عن حياة العمال والفلاحين ، كشفت عن شقاء وضنك يبعثان الأسى والألم فى النفوس ، وساهم عدد من الكتاب والمفكرين بجهودهم فى إثارة الضمير القومى ، وكان من آثار ذلك إنشاء وزارة الشئون الاجتماعية فى سنة ١٩٣٩ ، ثم اتجاه الأنظار إلى المدارس ، حيث قد دلت تجارب بعض البلاد الأخرى على أنها يمكن أن تتخذ أداة قوية للإصلاح الاجتماعى ، إذا تحررت مناهجها من النزعة الأكاديمية التقليدية الغالبة عليها ، واتجهت نحو ربط التعليم بحاجات البيئة واعداد الطفل لمواجهة تلك الحاجات .

وقد بدأت التجربة الأولى فى هذا الاتجاه فى قرية المنايل فى سنة ١٩٤١ ، إذ أنشئت فيها فى تلك السنة أول مدرسة ريفية تجريبية . وكان نظام تلك المدرسة يقوم على أساسين الأول استحداث مناهج دراسية تدور حول أعمال الحقل والصناعات الريفية ، والثانى جعل المدرسة نواة لمركز اجتماعى يخدم أهل القرية جميعاً ، ويعمل على رفع مستوى حياتهم ، وذلك بأن يشعرهم بما يكتنفهم من مشكلات اجتماعية واقتصادية وصحية وثقافية ويثير فى نفوسهم الرغبة فى بذل الجهود لحلها ، ثم يساعدهم على تنظيم تلك الجهود وعلى الاستفادة من الخدمات التى تقدمها لهم الهيئات الحكومية وغير الحكومية فى هذا السبيل . وهذا هو التعليم الأساسى فى أوسع معانيه .

وقد لاقت هذه التجربة نجاحاً حمل وزارة المعارف على الإكثار من هذا النوع من المدارس ، ووزارة الشئون الاجتماعية على رسم خطة لتعميم المراكز الاجتماعية فى الريف ، بحيث يخدم كل مركز منها منطقة بها عشرة آلاف نفس من السكان . ثم قامت حملة مكافحة « الفقر والمرض والجهل » فى سنة ١٩٤٦ ، وقد رسمت خطتها على أن تكون حملة منسقة لمواجهة هؤلاء الأعداء الثلاثة معاً فى آن واحد ، بعد أن قام الدليل على شدة الارتباط بينها ، بحيث

يتعذر مكافحة أى منها فى معزل عن الآخرين . وصممت مجموعة مركز منوف النموذجية ، الذى يشغل المركز الذى نفتتحه اليوم أحد مبانيها ، على هذا الأساس ، ولكن فيما عدا هذه المجموعة التى لم تبدأ عملها بعد ، انتهى الأمر إلى أن تستقل كل وزارة بمعالجة الناحية التى تدخل فى اختصاصها ، فأنشأت وزارة الصحة وحدات صحية فى القرى ، وأنشأت وزارة الزراعة وحدات زراعية لإرشاد الفلاحين ، إلى جانب المدارس الريفية التى أنشأتها وزارة المعارف والمراكز الاجتماعية التى أنشأتها وزارة الشئون الاجتماعية .

وقد مضت كل هذه المدارس والمراكز والوحدات توالى عملها على تحسين حياة أهل الريف ولكنه قد أصبح واضحاً للعيان أنها تنقصها ثلاثة أمور : الأول الإخصائيون الاجتماعيون المدربون تدريباً كافياً على أعمال التعليم الأساسى ، والثانى التنسيق بين أعمال الهيئات المختلفة فى الجهة الواحدة ، والثالث أن تقوم برامج العمل فيها على أساس من البحث الاجتماعى الدقيق ، الذى يؤدى إلى الكشف عن نوع الخطط والمناهج والوسائل الملائمة لكل بيئة . ومع أن وزارة المعارف قد عملت على علاج الناحية الأولى بإنشاء مدارس المعلمين الريفية — وهى مدارس قد نجحت فى مدة قصيرة فى أن تصبح مراكز للتربية الأساسية من الطراز الأول — فإن تلك النواحى الثلاث ينبغى أن تعالج معاً .

وهنا تظهر الخدمة الكبرى التى سيؤديها هذا المركز الجديد لحركة التربية الأساسية فى البلاد العربية . فهو سيعنى بإعداد الإخصائيين فى هذا الميدان على ضوء نتائج البحوث العلمية التى سيجريها على الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فى منطقة منوف أولا ، ثم فى غيرها من المناطق فى مصر وسائر البلاد العربية . وسيلتقى فيه الإخصائيون فى التربية مع الخبراء فى الزراعة ، وفى الحرف الريفية ، وفى الصحة الفردية والاجتماعية ، وفى التنظيم الاجتماعى ، ليتعاونوا جميعاً على تنسيق مختلف نواحى البحث العلمى والتطبيق العملى فى كل منطقة يختارون العمل فيها ، وعلى رسم خطة موحدة للخدمات التى تقدم لأهل تلك المنطقة. وهكذا سيكون هذا المركز أنموذجاً حياً للعمل المدروس المنسق لخدمة الريف .

ومتى علمنا أن البلاد العربية يعيش معظم أهلها على الزراعة ، وأن تقدمها مرتبط بمدى ما تحققه من إصلاح فى حياة الريف ، أدركنا أهمية هذا المركز بالنسبة لمستقبلنا الاجتماعى .

وإنى لأعلق عليه آمالا واسعة ، وأتقدم باسم الحكومة المصرية إلى هيئة اليونسكو فى شخص حضرة المستر تيلور مديرها ، وكذلك إلى الوكالات المتخصصة التابعة للأمم المتحدة فى شخص حضرات ممثليها ، بأصدق آيات الشكر والعرفان لهذه المساعدة القيمة التى تقدمها إلى بلادنا العربية . وإنى لواثق أن حضرات زملائى ممثلى البلاد العربية الأخرى يشاركوننى فى تقديم هذا الشكر .

كما أتقدم بالتهنئة وعظيم التقدير لجميع حضرات من عملوا فى إقامة هذا المركز وعلى رأسهم زميلى الدكتور عباس عمار وزير الشئون الاجتماعية ، وهو الذى اضطلع بصفته أول مدير للمركز بأعباء إنشائه ، فكان مثلا للكفاية وسعة الإدراك والإخلاص للعمل ، تفخر به مصر ، وكذلك حضرة الزميل الكريم الدكتور عبد الحميد كاظم ، عميد دار المعلمين العليا ببغداد ، الذى تلقى العبء عن الدكتور عمار ، فتابع البناء بروح قوية وبصيرة تربوية نافذة ، ثم الدكتور ويلارد بيتى (Willard Beatty) مدير قسم التعليم الأساسى باليونسكو الذى أعرف عن قرب مدى الجهود التى بذلها للدفع بالمشروع إلى الأمام وتذليل كل صعوبة قامت فى سبيله ، وتزويد العاملين فيه بثمرة تجاربه الواسعة وعلمه الغزير .

وأود فى ختام هذه الكلمة أن أذكر رجلا له فضل كبير فى إنشاء هذا المركز ، وكان من أحب أمانيه أن يشاركنا فى الاحتفال بافتتاحه ، وهو المسيو توريس بوديه (Torres Bodet) المدير العام السابق لليونسكو ، وإنى لأبعث إليه بتحية مصر من هذه البقعة التى أعرف أن لها مكاناً خاصاً فى قلبه .

كلمة حضرة الدكتور عباس مصطفى عمار

وزير الشئون الاجتماعية

حضرات السادة :

فى السابع والعشرين من شهر مارس سنة ١٩٤٦ ألفت الحكومة المصرية مجلساً أعلى لمكافحة الفقر والجهل والمرض ، وبدأت البلاد تعنى بوضع برنامج لتنظيم الخدمات بين أهل الريف الذين يكونون الغالبية الكبرى من السكان ، وقد اختير مركز منوف لتجرى بين قراه تجربة لتنسيق الخدمات الريفية ، واتنظيم التعاون بين الوزارات ، باعتبار أن هذا المركز ممثل لريف القطر ، من حيث ازدحام سكانه وتفتيت الملكية فيه ، ومن حيث انه صورة واضحة للمشاكل المختلفة التى يواجهها الفلاحون .

وقد قامت فلسفة التجربة على أن يشترك الأهالى فيها اشتراكاً فعلياً ، وأن يبذلوا من ناحيتهم جهوداً إيجابية ، فلا يعتمدون على الحكومة إلا فيما يعجزون عنه . وجاءت استجابة الناس لهذا المشروع قوية ، فتبرعوا بأرضهم ، واكتتبوا بأموالهم ، وعملوا فى اللجان التى تشرف على التنفيذ بهمة وحماس ، واستطاعت الحكومة — بفضل هذا التعاون المشكور — أن تنشىء المؤسسات المختلفة الموزعة فى قرى هذا المركز ؛ والتى تؤدى للأهالى خدمات منوعة فى ميدان الثقافة والصحة والاقتصاد والاجتماع ، فالمراكز الاجتماعية والمدارس الريفية والوحدات الزراعية البيطرية والعيادات والمستشفيات موزعة فى قرى هذا المركز توزيعاً عادلا ، يكمل بعضها البعض الآخر ، وتتعاون جميعها على حل مشاكل البيئة ، ورفع مستوى السكان ، معتمدة فى تحقيق هذا على تكوين رأى اجتماعى ، يشعر بالحاجة إلى الإصلاح ، ويدفع الناس إلى أن يسعوا إلى هذا الإصلاح وإلى أن يستجيبوا لما يدعو إليه المصلحون .

فلما قررت المنظمة الدولية للتعليم والعلوم والثقافة أن تنشىء بمصر المركز العالمى الثانى للتربية الأساسية ، كان من حسن التوفيق اختيار منطقة منوف مقراً لهذا المركز ، ذلك لأن أهدافه متمشية تماماً مع أهداف المشروع القوى القائم ، ولأن مجال التعاون بينهما كبير ، فليس من شك فى أن خبراء المركز سيفيدون القائمين على شئون المؤسسات فائدة عظيمة بما يحملون إليهم من نتائج خبرتهم الواسعة فى البيئات الأخرى ، كما أنهم بدورهم سيفيدون من تجارب خبرائنا المحليين الذين توافرت لهم خبرات عملية ، وتكونت لهم آراء صائبة فيما ينبغى أن يكون عليه الإصلاح الواقعى الصحيح ، وسيجد المبعوثون القادمون إلى المركز من البلاد العربية المختلفة فرصاً واسعة ليقفوا على تجارب مصر فى الإصلاح الريفى ، ولينقلوا لإخوانهم المصريين الذين يشرفون على المؤسسات المتنوعة ثمرة ما مروا به فى دائرة أعمالهم من تجارب وما وفقوا فيه من ضروب الإصلاح .

سادتى :

إن هذا المركز الذى نحتفل اليوم بافتتاحه اتجاه طيب فى برامج الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة ، لأنه يحاول أن يحل مشاكل البيئة بالعمل فيها ، والاتصال بسكانها ، وتكوين القيادة المحلية التى يمكن أن يعهد إليها تدريجياً بشئون الإقليم ، وهو خطوة عملية — من جانب المنظمات الدولية — للقيام بمجهود محسوس لرفع مستوى المعيشة ، يعتمد على الإمكانيات المتوافرة ، ويستفيد من الفرص المهيأة ، ويضع أمام الناس أمثلة واقعية يساعدهم على أن يطبقوها فى دائرتهم الخاصة . . ولعل هذه أول تجربة فى الشرق الأوسط تتجه فى إعداد المشتغلين بالمسائل الريفية اتجاهاً يقوم على الممارسة والتطبيق ، فليس يجدى فى إصلاح الريف العربى أن يتولاه إخصائيون نظريون ، أو يعمل فى ميدانه خبراء لم يستكملوا الجانب العملى فى الإعداد ، سيما وأن هنالك من يغالون فى أهمية النقل عن المجتمعات الأخرى ، متناسين أن هناك خطراً محققاً فى أن يفرض الإصلاح على المجتمع ، وفى أن تتجاهل القيم الإجتماعية والعوامل التاريخية والثقافية فى رسم برامج الإصلاح ، خصوصاً وأن المجتمع الريفى فى كثير من البلاد العربية مجتمع قديم فى وجوده وأصيل فى ثقافته ، لا يجدى فى إصلاحه أن ينظر إلى المسائل نظرة سطحية ، تغفل ما له من ظروف خاصة وما ينفرد به من خصائص

ومقومات . . . ولهذا سيساعد المركز المبعوثين إليه على أن يرسموا للإصلاح الريفى فى البلاد العربية برنامجاً له طابعه وذاتياته، وعلى أن تكون لهم من الوسائل والأدوات ما يتفق وبيئتنا العربية ليكون الأثر قوياً وليكون النجاح محققاً .

لقد أعفانى زميلى وأستاذى وزير المعارف عن الحديث فى فلسفة التربية الأساسية واتجاهاتها وأهدافها ، وأصبح واضحاً لنا أن مهمة هذا المركز أوسع بكثير من مكافحة الأمية ، وأن برنامجه برنامج إصلاحى شامل يهدف إلى ترقية البيئة كلها ، وإلى الارتفاع بمستوى الناس من كافة نواحيه وإلى مساعدة الناس على أن يستطيعوا بأنفسهم الاستفادة من إمكانيات بيئتهم واستغلال مواردهم مع الشعور بكرامتهم ومسئوليتهم كمواطنين صالحين ، . . . وآية هذه النظرة الشاملة فى الإصلاح اشتراك الوكالات المتخصصة كلها فى نشاط هذا المركز ، ومساهمة خبراء فى الصحة والزراعة والتعليم والعمل وتخطيط القرى وتنظيم المجتمع فى البرنامج الموضوع له . . . واختيار المبعوثين فى مجموعات متكاملة تشمل نشاط القرية كله ، وتعمل كل منها متعاونة على حل مشاكل المجتمع الذى تعمل فيه ، والمركز فى هذا الاتجاه يتفق تماماً مع الفكرة التى قام عليها مشروع منوف كما هو واضح من المذكرة التى رفعها رئيس المجلس الأعلى للفلاحين والعمال إلى مجلس الوزراء فى مايو ١٩٤٦ ، وهو اتجاه سليم يجب أن تؤكد أهميته ، وأن تنبه إلى خطر البرامج التى تحاول أن تحل المشاكل مجزأة ، فتخلق فى كثير من الأحيان مشاكل أخرى أشد خطراً وأعظم ضرراً ، . . . وإنا لمستبشرون من تلاقى الفكرتين ، فكرة المشروع القومى ، وفكرة المشروع الدولى ، واثقون من أن هذا سيحقق كثيراً من الخير لمواطنينا فى مصر وفى غيرها من البلاد العربية .

سادتى :

لقد هيئت لى فى الصيف الماضى فرصة زيارة المركز الدولى الأول الذى أنشىء فى المكسيك منذ عامين ورأيت بعينى النتائج الطيبة التى وصل إليها مركز المكسيك أثناء هذه الفترة القصيرة، وإنى لعلى تمام اليقين من أن هذا المركز الثانى سوف يبلغ الأهداف التى رسمت له وسوف يحقق للبلاد العربية ما تعلقه عليه من آمال .

لقد بذل رجال (اليونسكو) جهوداً مشكورة فى توفير كل عوامل النجاح

لهذا المركز ، وأوفت الحكومة المصرية بكل التزاماتها وزيادة ، وقد لقى المركز تعاوناً تاماً من الحكومات العربية المشتركة ، التى أوفدت مجموعات ممتازة من العاملين والعاملات فى ميادين التربية الأساسية ، وأعارته خلاصة من أنبه خبرائها فى هذه النواحى رغم أنها فى مسيس الحاجة إلى خدماتهم ، وقد تتبعت نشاطهم فى الشهر الأول لهم فرأيتهم جميعاً — أساتذة ومبعوثين ، أجانب وعرباً — يتفانون فى تأدية واجباتهم وفى القيام بعملهم ، حتى لقد تولوا هم فى الأيام الأولى هذا العمل بأيديهم فنظفوا ورتبوا ، وساهموا مساهمة فعالة فى إعداد المركز هذا الإعداد الكامل الذى تشهدون . كما استطاعوا — ولم يمض عليهم فى هذه البلدة سوى أسبوعين — أن يكونوا علاقات طيبة مع أهالى المنطقة ، وصداقة قوية مع المشرفين عل المؤسسات المختلفة ، وفى هذا ما يهيء الجو الصالح للتعاون بين المركز والبيئة وهو شرط أساسى لنجاح التجربة ولضمان استجابة الناس للمشروع .

حضرات السادة :

إن من واجبى — وقد كنت مديراً لهذا المركز فى المرحلة الإنشائية ، وقد تتبعت الخطوات المختلفة التى خرجت به من دائرة التفكير إلى مجال التنفيذ — أن أعلن من فوق هذا المنبر أن هذا التوفيق فى أن نحتفل اليوم بميلاد هذا المركز إنما كان نتيجة لجهود ماضية مستمرة ، تعاون فيها عدد من الشخصيات واشترك فيها كثير من الهيئات الدولية والمحلية ، ومن العرفان بالجميل أن نسجل لها فى هذه المناسبة شكرنا الخالص على ما ساهمت به من معاونة ، وما قدمته من خدمات ، وإنى لأشارك زميلى وزير المعارف فى أن أذكر ببالغ التقدير ما كان لجناب المسيو توريس بوديه — المدير العام السابق لليونسكو من فضل كبير فى اختيار مصر مقراً لهذا المركز ، وفى تذليل كثير من الصعوبات المالية والإدارية — بل السياسية — التى واجهت هذا المشروع ، كما أشكره شكراً شخصياً على ما وضعه فى من ثقة عند ما اختارنى مديراً للمركز ، مؤكداً له أننى — رغم انقطاع صلتى الرسمية بالمركز — لن أدخر وسعاً فى تقديم كل مساعدة ممكنة له ، لأننى أؤمن بالرسالة الخطيرة التى يحملها هذا المركز لخير الريف ، ولأننى أرى برنامجه متصلا اتصالا وثيقاً بما تقوم به وزارة الشئون الإجتماعية من جهود لرفع مستوى الفلاحين . . . كذلك أشكر أصدقاءنا المستر تيلور المدير العام

لليونسكو بالإنابة — والمستر الفين مدير إدارة التربية بالهيئة والمستر بيتى مدير قسم التربية الأساسية بها والدكتورين متى عقراوى وحنا سابا من كبار موظفى اليونسكو على تسهيل مهمتى أثناء قيامى بإدارة المركز ، وعلى مساعداتهم الكبيرة فى جميع مراحل التنفيذ .

وإنى لسعيد كذلك بأن أذكر لأستاذى الدكتور طه حسين فضله الكبير فيما بذله من جهد لاكتساب هذا المركز لمصر عند ما كان على رأس وفد مصر إلى مؤتمر اليونسكو عام ١٩٥٠ ، وحرصه الشديد على تتبع أعمال المركز ، وتوجيهاته النافعة فى شتى المناسبات ، كما أشكر وزراء المعارف المتعاقبين وغيرهم من الوزراء الذين تتصل أعمال وزاراتهم بهذا المركز ما أظهروه من اهتمام بأعمال المركز وحاجاته ، وما قدموه من مساعدات مكنتنا من أن ننتهى من جميع الترتيبات فى مثل هذا الوقت القصير .

وما أستطيع أن أترك الفرصة تمر دون أن أتوجه بخالص الشكر إلى الجنود المجهولين من رجال إدارة الثقافة بوزارة المعارف وغيرهم من إدارات هذه الوزارة ، ومن مهندسى مصلحة المبانى بوزارة الأشغال ، ومن الموظفين المشرفين على المؤسسات المختلفة المنتشرة فى مركز منوف ، ومن الخبراء الفنيين والموظفين الإداريين فى المركز ، فإلى هؤلاء جميعاً يرجع الفضل الأكبر فى الإعداد لهذا اليوم ، ومن الأمانة فى تقرير الواقع أن نسجل فى هذه المناسبة جهودهم الجبارة ومعاونتهم الصادقة فى كل ما طلب إليهم أداؤه من أعمال .

أيها السادة :

إن من حسن المصادفات أن يحتفل بافتتاح هذا المركز فى نفس الوقت الذى تستعد فيه البلاد للاحتفال بحركة التحرير ، فليس أنفع لهذه الحركة من جهود إيجابية نبذلها لتخليص الريف من مشكلاته ، ولتحرير الفلاحين من كابوس الفقر والجهل والمرض ، ولتهيئة البيئة الطيبة التى تساعد على تكوين المواطن الصالح المفيد ، وما دامت هذه هى أهداف هذا المركز الدولى للتربية الأساسية فإننا نبارك مولده ، وندعو للقائمين على شئونه بكامل النجاح والتوفيق .

كلمة حضرة الدكتور جون د. تيلور
نائب المدير العام لليونسكو

يملؤنى الفخر بما نلت من امتياز الحضور إلى هذا المكان ممثلا لمنظمة اليونسكو فى حفلة افتتاح مركز التربية الأساسية بسرس الليان ، هذا المركز الذى خصص لخدمة الدول العربية ومؤازرة الجهود التى تبذلها لرفع مستوى المعيشة بين شعوبها عن طريق التربية ، ولإيقاظ شعورهم بالكرامة الإنسانية وإرهاف حسهم بما بين البشر كلهم من وحدة ثقافية وأدبية . وإنى لأعد تشريفكم فى هذه المناسبة يا سيدى الرئيس شاهداً على مبلغ الأهمية ، التى تعلقها حكومتكم — بل أقول حكومات الدول العربية كلها — على برنامج التربية الأساسية ، وأرى من واجبى أن أعبر لكم هنا عما تكنه المنظمة التى أمثلها من تقدير عميق لما بذلته الحكومة المصرية من عون مطرد لتحقيق هذا المشروع . ولا يتسع المقام لسرد الأمثلة على هذا العون فهى كثيرة متواصلة ، ولكنى أخص بالذكر منها هذه الأبنية الفسيحة التى سخت بها حكومة مصر على هذا المركز .

وأود أن أشكر ممثلى منظمة العمل الدولية ، ومنظمة الأغذية والزراعة ، ومنظمة الصحة العالمية ، ومنظمة الأمم المتحدة ، لما ساهمت به هذه الهيئات جميعها من نصيب هام فى هذه المغامرة المشتركة الجديدة ، التى ترمى إلى مساعدة إقليم من أقاليم العالم فى التغلب على ما يواجهه من مشكلات التربية الأساسية . كذلك لا يفوتنى أن أشيد بالجهود المضنية التى بذلها مستر توريز بوديه ، مدير اليونسكو السابق ، والتى كان لها فضل كبير فى نجاح المركز الأول وفى نجاح برنامجنا الخاص بالتربية الأساسية .

وسيكون هذا المركز — بعد مركز باتسكوارو (بالمكسيك) — ثانى معاهد التدريب التى تقيمها اليونسكو بمعاونة الوكالات المتخصصة التابعة للأمم المتحدة . ويعد قيامه خطوة جديدة تخطوها المنظمة فى سبيل إنشاء الشبكة العالمية من مراكز التربية الأساسية التى أقر إنشاءها المؤتمر العام لليونسكو فى دور انعقاده

السادس بباريس عام ١٩٥١ . ولا ريب فى أن هذا البرنامج يتسم بالطموح البعيد ، ولكن تحسين ظروف الحياة للغالبية الكبرى من شعوب العالم يتطلب الاجراءات الجريئة ، وما دامت بين الناس طوائف كبيرة ترزح تحت نير الأمية والعجز عن استغلال مواردها — مهما كانت حقيرة تافهة — خير استغلال ، فستظل بمنأى عن هذا المجتمع الذى ننشده ، المجتمع الذى يستمتع فيه الرجال والنساء بثمرة كدهم ، وهم يحسون الكرامة التى يستشعرها صاحب الفراغ المنتج الخلاق . غير أن الأخذ بيد من حرموا تعلم المهارات التى تتطلبها الحياة المجدية مهمة تثير من مشكلات الطرق والأساليب الفنية ما يختلف عما يثيره التعليم المنهجى . ومن المبادئ الأولية المقررة فى التربية الأساسية أنها — حين تساعد الناس على أن يساعدوا أنفسهم — إنما تنشد تنمية شعور العزة والإباء فى نفوسهم ،وهو شعور إذا فقده الناس أمست حياتهم حقيرة قاسية قصيرة ، وتبلد حسهم وصدأت فيهم حوافز الخلق والابتكار تحت ضغط الجهل والفاقة .

وسيبدأ هذا المعهد عمله منتفعاً بميزة الخبرة التى اكتسبت فى مركز المكسيك. ولا جدال فى أن إقليم أمريكا اللاتينية يختلف عن إقليم الشرق الأوسط فى ظروفه وأحواله — فهناك فوارق التقاليد وفوارق الثقافة — ولكن الإقليمين يتشابهان فى مشكلات الأمية وأساليب الإنتاج العتيقة ، وهى مشكلات يواجهها غيرهما من أقاليم العالم . ثم إنهما يشتركان فى ظاهرة هامة هى الوحدة اللغوية الأساسية ، وهذه الظاهرة خليقة بأن تعطى هذا المركز — كما أعطت مركز باتسكوارو — ميزة كبرى هى المقدرة على خدمة شعوب الدول العربية خدمة تجمع بين الاقتصاد والكفاية .

هذا هو الامتياز الذى أمتاز به مركز التربية الأساسية فى أمريكا اللاتينية . فقد استطاع بما اجتمع له من أفواج الطلبة القادمين من مختلف دول الاقليم أن ينهض نهوضاً عملياً تجريبياً بطرائق مخاطبة جماهير الأميين الكبار ، أعنى تفهم نفسيتهم تفهماً لا يستغنى عنه كل مشتغل بالتربية الأساسية إذا شاء أن يحيى فيهم الثقة بقدراتهم حتى يقبلوا على مساعدة أنفسهم . وكذلك الحال فى إنتاج المواد اللازمة لتعليم القراءة والكتابة فإنه لا نجاح للوسائل التربوية المختلفة — من خرائط ولافتات وصور ثابتة وأفلام — إلا إذا اعتمدت على تجربة وملاحظة متواصلتين لاستجابة الجمهور الذى أعدت لتعليمه . فطرائق التربية الأساسية فى

جوهرها قائمة على الاحترام الواجب للشخصية الإنسانية . واتصال الطلبة المباشر بالهيئات التى يعملون فيها خليق بأن يمكنهم من مواصلة هذا العمل فى بلادهم بأقل ما يمكن من تحوير ، وهم مشوبون برغبة التعاون التى طبع بها تدريبهم . ومركز سرس الليان يبدأ نشاطه منتفعاً بما كسبه مركز باتسكوارو من خبرة وافرة فى هذه الناحية .

إذن فقد قامت اليوم — فى اعتقادى — بقيام هذا المركز مؤسسة جليلة الخطر فاصلة الأثر فى برامج الإصلاح التربوى والاجتماعى فى الدول العربية . وأنتم يا سيدى الرئيس أدرى الناس بافتقار هذه الدول إلى أسباب تدريب قادة التربية الأساسية وإنتاج المواد التربوية المناسبة لشعوبها . وإنى واثق من أن الطلبة الذين بدأوا تدريبهم هنا سيفلحون بعد عودتهم إلى أوطانهم — فى تنفيذ برامج التربية الاجتماعية التى شرعت الدول العربية فيها على نطاق لم يسبق له نظير .

لذلك كان من المناسب أن يشهد هذا المركز برنامجاً يتسم بروح المودة والتعاون الدوليين — فقد التقى هنا من الأساتذة والطلاب رجال ونساء ينتمون إلى دول شتى وقوميات مختلفة ، ومهمة هؤلاء أن يضعوا أمثل الطرق التى تيسر لمن لم يحالفهم الحظ من أهل هذا الإقليم زيادة خبراتهم وترقية مهاراتهم لكى ينهضوا بمستوى معيشتهم . وإن ما يصادف عملهم من توفيق ونجاح سيقربنا خطوة أخرى من عالم السلام والحرية المنشودة ، ذلك العالم الذى تكرس اليونسكو جهودها لجعله حقيقة ماثلة .

خطاب حضرة الدكتور عبد الحميد كاظم
مدير المركز بالنيابة

سيدى الرئيس ، سيداتى وسادتى :

فى اليوم السادس من هذا الشهر غادر مبعوثو الدول العربية وخبراء المركز وموظفوه مدينة القاهرة متوجهين إلى مركزنا هذا ، بعد خمسة عشر يوماً قضوها فى القاهرة ، استمعوا خلالها إلى محاضرات ألقاها بعض رجالات مصر وعلمائها عن التربية الأساسية والريف العربى ، وشاركوا فى مناقشات دارت حول هذين الموضوعين ، كما أتيحت لهم زيارة بعض المنشآت العلمية والمراكز الثقافية والاجتماعية . وكانت هذه الفترة التوجيهية موفقة بفضل جهود حضرة المدير السابق الدكتور عباس عمار ، وزير الشئون الاجتماعية الحالى ، وجهود جميع من ساهم فيها . وعقب وصولهم إلى المركز كان أول ما قاموا به بحث ما يجب عمله ، فقرروا تبادل الخبرات فيما بينهم ، وتعرف المنطقة التى سيعيشون فيها ، وتنظيم أمور حياتهم فى بيتهم . وفى هذا اليوم الذى تتفضلون فيه مشكورين بافتتاح المركز رسمياً يتطلع المبعوثون والخبراء إلى المستقبل ، وما سيقومون به من أعمال خلال السنتين القادمتين ، وهى مدة تدريبهم ، وكلهم رجاء أن يتمكنوا ، عن طريق البحث والعمل والتعاون مع المسئولين والأهالى ، من خدمة الريف وأهله ، حتى إذا ما رجعوا إلى بلادهم استطاعوا أن يقوموا بأعمال مماثلة .

لئن جاز أن يكون للأيام أناس يمتلكونها وتسمى بأسمائهم فإن يومنا هذا ينبغى أن يكون يوم الفلاح . لست أنكر أنه قد مضت أيام كان فيها الفلاح وكان فيها الريف ، سواء فى مصر أو فى البلاد العربية الأخرى ، موضع عناية الشعراء والمتكلمين والكتاب . فتغنى الشعراء بمروجه الخضراء ، وأرضه الخصبة ونخيله الباسقات ، وتحدث المتحدثون عن عاداته وتقاليده وأفراحه وأتراحه ، وكتب الكتاب عن فقره وشقائه وآلامه وآماله ، وتقدم المصلحون إلى ربوعه

ببعض المشروعات النافعة التى ترمى إلى خدمته ورفع شأنه ، ولكن يومنا هذا يختلف عما سبقه من الأيام فى تاريخ الفلاح ، وهو يوم نرجو أن نقلب به صفحة جديدة فى تاريخ الريف العربى ، إنه يوم المولد الرسمي للمركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى .

سيدى الرئيس ، سيداتى ، سادتى :

إن مشروع هذا المركز فريد فى مداه ، فريد فى أهدافه ، فريد فى أسلوب عمله . فهو فريد فى مداه لأنه مشروع دولى تعاونت على إخراجه إلى حيز الوجود منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وأخواتها من المنظمات العالمية الأخرى . فبالإضافة إلى تفكيرها فى هذا المشروع الحيوى وضرورة القيام به وبأمثاله فى أنحاء المعمورة لمكافحة الجهل والفقر والمرض ، فإنها جادة لتزويده بالخبراء وبالمعدات اللازمة له . كما أن الدول العربية الأعضاء فى منظمة اليونسكو حبذت إنشاءه ، وأرسلت مبعوثيها إليه ، وسهلت لهم أمر الدراسة فيه ، ووعدت بإفساح المجال لهم بالعمل ضمن اختصاصهم بعد الانتهاء من مدة التدريب . كذلك مدت الحكومة المصرية يدها إلى هذا المشروع وساهمت مساهمة فعالة فى تحقيقه ، فقد بذلت وزارة المعارف المصرية منذ أن فكر فى إنشائه إلى اليوم جهوداً كبيرة فى سبيله ، وخصصت له هذا البناء الجميل فى هذه البقعة المباركة ، وزودته بما يلزمه من أثاث ومعدات ، كما أن الحكومة المصرية قامت بجميع تعهداتها وما فتئت تمنحه تشجيعها ومساعدتها . فهو كما ترون ، سيداتى ، سادتى ، مركز واسع المدى ساهمت فى تكوينه هيئة الأمم المتحدة عن طريق منظماتها الخاصة والحكومات العربية والحكومة المصرية . لقد عقد الجميع العزم على الأخذ بيده ليقوم بالمهمة الملقاة على عاتقه .

وكما أنه فريد فى مداه فهو أيضاً فريد فى أهدافه . فإنه يأمل أن يحقق بالتعاون مع المبعوثين والخبراء والهيئات الحكومية والأهالى أهدافاً أساسية ثلاثة :

فهو يهدف إلى إعداد قادة التربية الأساسية فى البلاد العربية ، ويسعى إلى إنتاج الوسائل والأدوات التعليمية البسيطة التكاليف السهلة الاستعمال لتستخدم فى المعاهد التربوية وفى المراكز المحلية التى يأمل أن تنشأ فيما بعد فى جميع أنحاء

البلاد العربية ، وهو يسعى أيضاً لأن يخدم هذه المنطقة الريفية الجميلة التى تشعر بسرور لا مزيد عليه لوجودنا فيها ، يخدمها بالتعاون مع أهلها الكرام والهيئات الحكومية فى النواحى الصحية والتعليمية والاجتماعية والزراعية وغير ذلك .

وهو يأمل أن يحقق ذلك عن طريق العيش فى الريف ، وعن طريق العمل مع أهله الكرام بطريقة ديمقراطية لا شائبة فيها ، طريقة تقوم على احترام شخصية الفرد وإفساح المجال أمامها للنمو . إن هناك دائماً مكاناً للدراسة المنظمة والمناقشة فى غرف الدراسة ، إلا أن مركز الثقل عندنا سوف يكون فى النواحى العملية . لقد شبعنا من النظريات حتى وصلنا إلى درجة التخمة ، وما أكثر النظريات المعسولة التى راجت فى عالمنا العربى ونوقشت وبحثت ، فتحزب لهذه فريق وللأخرى فريق آخر ، وما أقل ما عمل ؛ . وقد آن الأوان لأن نجد لذة فى العمل وضرورة له وهذا ما يسعى المركز إلى تحقيقه .

واليوم يفتخر المركز بحفله هذا ، وبمن تفضل مشكوراً برعايته ، وأتى من القاهرة ليبارك عمله . ولقد تكرم بحضور هذا الحفل بعض رجالات مصر وممثلو البلاد العربية ومؤسسة اليونسكو وزميلاتها ، أتى جميعهم إلى الريف إقراراً منهم بأنه قلب البلاد النابض ، فهو الذى يمدها باللبن والعسل ، وهو الذى يمدها بالرجال . وليس هناك إقرار بأهمية الريف وحب له ، واعتزاز به ، وبأهله أكثر من أن نأتى جميعاً اليه لبدء عمل يهدف إلى خدمته وإسعاده .

وإذا بارك رجل مصر الأول مشروع التربية الأساسية بحضوره هذ الحفل فهو أقصى ما يتمناه الخبراء والمبعوثون . وأكبر مشجع لهم . فلكم يا سيدى ، بالنيابة عن إخوانى وبالإصالة عن نفسى ، أعظم الشكر . لا حرمنا الله من عطفكم وتشجيعكم وإرشادكم .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

التربيـــة الأساسية : فلسفتها وأهدافها

محاضرة حضرة الأستاذ إسماعيل محمود القباني

وزير المعارف.

أود أن أعبر عما أشعر به من فيض الغبطة والسرور إذ أقف الآن لأحدث الصفوة الممتازة من شباب البلاد العربية عن التربية الأساسية . وأشعر بذلك لأنى أومن بأن التربية الأساسية ستكون عنصراً هاماً تقام عليه نهضة البلاد العربية . لأننا إذا نظرنا فيما حولنا وجدنا أن بلادنا على اختلاف مواقعها بلاد غنية بمواردها ورجالها. غنية بثرواتها الزراعية وتربتها الخصبة ومواردها المائية وثروتها الحيوانية ، غنية برجالها لأنه سكنها شعوب أو شعب ذكى نشيط طموح يريد أن يتبوأ مركزه فى هذه الحياة . ومع ذلك وبرغم هذه العناصر نجد أنها تعد من البلاد المتخلفة ، نجد أن الغالبية الكبرى من أهالى البلاد العربية يعيشون فى حالة تأخر عام . مستوى المعيشة فى انخفاض لا تدانيه إلا قلة من بلاد العالم التى تعد نفسها متحضرة . الحالة الصحية أنتم أدرى بها فى جميع البلاد العربية . المستوى الصحى منخفض . الأمراض المتوطنة تفتك بحيوية الكثير من أبناء البلاد . الحالة الصحية لا نحسد عليها . الحالة الاجتماعية فى مثل هذا التأخر . الحالة السياسية فى اضطراب وتقلقل. الحالة الثقافية يدل على تأخرها نسبة الأمية فى البلاد، وهى نسبة قد تختلف من بلد إلى آخر، ولكن إذا استثنينا لبنان التى مرت بها ظروف جعلتها تتحرر من مشكلة الأمية ، فإنها حوالى ٢٠٪ . ولكن فى مصر مثلا تبلغ الأمية حوالى ٧٥٪ وأظن أن معظم البلاد العربية الأخرى لا تختلف عن هذا .

فنحن برغم مواردنا الهائلة وإمكانياتنا الإنسانية فى حالة تأخر . وقد كانت البلاد العربية غير شاعرة بهذا التأخر إلى أوائل القرن التاسع عشر . مرت علينا فترة من تاريخنا الطويل كنا قادة العالم ورفعنا لواء العلم والمدنية فى القرون الوسطى . ثم مرت علينا فترة جمود وسكون وتقهقر استمرت إلى أوائل القرن التاسع عشر . ثم بدأت البلاد العربية تتيقظ وتدب فيها روح النهضة .

ومن المظاهر الطيبة فى تاريخنا الحديث أنه كلما اشتدت روح الوطنية كان من مظاهرها العناية بالتعليم. فى مصر مثلا عند بدء النهضة الحديثة أيام محمد على، ومرة أخرى عند اشتداد الروح الوطنية أيام إسماعيل، وفى أيام العرابيين عند المطالبة بحق البلاد فى الحياة والدستور . شعرت البلاد أن أول ما يستدعيه ذلك التعليم. ثم فى أوائل هذا القرن بعد اشتداد الحركة الوطنية بقيادة مصطفى كامل، ثم بعد الحرب العالمية الأولى عند ما ظهرت الثورة المصرية سنة ١٩١٩ . هكذا نجد أنه كلما اشتد الشعور القومى اتجهت البلاد العربية إلى التعليم تقيم عليه أساس نهضتها . ومثل هذا حدث فى البلاد العربية الأخرى . نجد أن الرغبة فى العناية بالتعليم من أول مظاهر اشتداد الروح الوطنى، وأعتقد أن هذه ظاهرة يحق لنا أن نفاخر بها بين الأمم .

ولكن اهتمامنا بالتعليم اتجه فى أول الأمر إلى التعليم المدرسى العادى . بلاد فيها أمية وجهل كان من الطبيعى أن تتجه إلى إنشاء المدارس وتعليم أطفالها التعليم التقليدى . التعليم النظرى الذى يقوم على أساس تعليم مبادىء القراءة والكتابة والحساب والعلوم الأخرى . وهذا أيضاً انحدر إلينا عن الأجيال السابقة . تعليم نظرى من الكتب ينصب على العلوم بالمعنى التقليدى الموروث . وعندما قوى الشعور الوطنى أدركنا أنه لا يكفى أن نعلم أطفالنا فقط لكى نصل بذلك إلى القضاء على الأمية، ولكن لدينا ملايين من الأميين الكبار ستبقى حياة البلاد رازحة تحت عبء أميتهم مدة طويلة . ولذلك حدث فى مصر عقب الثورة الوطنية سنة ١٩١٩ أن بدأ التفكير يتجه إلى تعليم الكبار وبصفة خاصة فى المدن ونحو تعليم العمال . وأنشئت فصول ليلية لمكافحة الأمية وبقيت سنين تعمل على تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة التعليم التقليدى للأطفال .

ولكن ما لبثنا أن أدركنا أن مشكلة الأمية برغم أهميتها ليست قائمة بذاتها، بل هى جزء من كل، وأن العلاج لا يمكن أن يتجه إلى الجزء بل إلى الكل . والتأخر مشكلة عامة كما ذكرت ؛ اجتماعى، سياسى ، اقتصادى ، صحى ، روحى . كل هذه النواحى من مشكلة التأخر مرتبط بعضها ببعض . وقد أدركنا أنه لمعالجة أية ناحية منها لا بد من معالجة المشكلة كلها . وفى الأيام الأخيرة اتخذ هذا الاتجاه شعار مكافحة الفقر والمرض والجهل . ولكن المشكلة لم تبدأ بهذا الشعار عام ١٩٤٦ أو ١٩٤٧ بل قبل ذلك بكثير وكانت نتيجة لاشتداد الوعى

الاجتماعى ، وهذا يمكن أن ينسب أيضاً إلى اشتداد الحركات الوطنية فى البلاد العربية ، ولأننا متى اتجهنا إلى جعل بلادنا حديثة قوية سليمة تعيش معيشة طيبة ، فإنه من الطبيعى أن نوجه الاهتمام إلى جميع نواحى الضعف فى مصر وغيرها ، لذلك بدأنا ننظر فى هذه النواحى المختلفة من التأخر .

فى مصر هيئات أهلية تعنى بالبحوث الاجتماعية مثل الرواد ، والجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية والجمعيات النسائية . ومن حسن الحظ أن هذه الجمعات بدأت بدراسات ، وقد كشفت هذه البحوث عن الحالة السيئة التى تعيش فيها غالبية السكان — العمال فى المدن والفلاحون فى الريف . وهذه الأبحاث تكشف عن حالة سيئة من البؤس والشقاء والتأخر . ونتج من هذا الكشف بطبيعة الحال توجيه الجهود إلى معالجة الأحوال . شعرنا أن مجرد تعليم القراءة والكتابة لا يكفى . بل أدركنا أن التعليم لا بد أن يكون وسيلة للنهوض الاجتماعى . ليست وظيفة المدرسة تعليم العلوم قبل كل شىء ، بل يجب أن تهدف إلى رفع مستوى المعيشة فى الريف والطبقات العاملة فى المدن . يجب أن يكون التعليم وسيلة لإشعار الوطنيين بحقوقهم وواجباتهم ، وسيلة لتحسين الصحة وعلاج الأمراض ، وسيلة لتحسين القرية من ناحية مساكنها ، وسيلة لتقوية الشعور الاجتماعى — التكافل والتضامن الاجتماعى .

ولما كانت الدراسات النظرية التى كانت سائدة فى المدارس وفى الأقسام الليلية لتعليم الكبار غير كافية للنهوض بهذه المهمة ، كان من الواجب أن نفكر فى أنظمة جديدة . وفى هذا أعتقد أن العراق سبق مصر . لأن لجنة مونرو كان من المسائل المهمة التى أثارتها فى تقريرها العناية بنوع من المدارس الريفية التى ترتبط بالحياة القروية ، ويلحق بها حظيرة وحديقة يستطيع الأطفال أن يمارسوا الحياة الريفية على وضعها الصحيح ، ويتعلموا ما يستطيعون به تحسين حياتهم وقريتهم فى المستقبل . وأظن أن هذه الفكرة القيمة لم تنفذ على الاتساع فى العراق بل لم تنفذ المدارس الريفية بالمرة . بل فكر العراق فى إنشاء مدارس معلمين ريفية تعد المدرسين العاملين فى الريف . كان هذا اتجاهاً طيباً ، لأننا أدركنا فى مصر بعد ذلك أن إنشاء المدارس الريفية قبل إعداد مدرس ريفى غير منتج .

كان للعراق إذن فضل السبق وبداية التنفيذ . وفى مصر بدأت المشكلة تعالج بصورة جدية سنة ١٩٤٠ حين تقدم الفرع المصرى لرابطة التربية الحديثة

يبحث عن التعليم الريفى، يتناول تكييف التعليم فى المدرسة الأولية، لكى يحقق أهداف النهضة التى أشرت إليها . وهذه نقطة مهمة جداً لأن التعليم لم يعد مسألة منعزلة عن حياة المجتمع ، وإنما اندمج فى هذه الحياة وأصبح جزءاً من حركة شاملة للإصلاح الاجتماعى بأوسع معانيه .

وكان من نتيجة حلقة البحث أن بدأت فى السنة التالية تجربة لعلها أبرز تجربة فى تاريخ التعليم الريفى — تجربة قرية المنايل . قامت بها رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعية ، فأخذت مدرسة أولية تابعة لمجلس المديرية ووضعتها تحت تصرف التجربة ، ووضعت لها مناهج حاولت أن تجعل الدراسة فى جميع المواد مرتبطة بأعمال الحقل — أى أن الدافع للتعلم عند الأطفال يكون مأخوذاً من الحاجات التى يشعرون بها فى الحقل . وتدخل فيها صناعات ريفية وتتسع المناهج تدريجاً لتشمل نواحى أخرى من حياة القرية . وبطبيعة الحال يشعر الفلاح بمشاكل مختلفة وبذلك تصبح المناهج نابعة من الحاجات العملية وموجهة نحو سد هذه الحاجات . ولم تقتصر التجربة على ذلك بل أضيف إليها عنصر جديد — وهو أن المدرسة لا تعمل للصغار فقط ، بل يدخلها الكبار أيضاً . فتكوّن ما أصبحنا نسميه الآن المركز الاجتماعى ، ففى المنايل بدأ أول مركز اجتماعى — المدرسة مركز يتجه إليه الكبار للبحث عن التعليم العادى أولا — ثم يحاول المركز بكل وسيلة تعليمهم الأشياء الأساسية : فنبحث مشاكل القرية ووسائل الصحة كالمراحيض والمستنقعات والماء النقى . فتحاول المدرسة أن تشعر القرويين بحاجاتهم والمشكلات التى تنشأ فى حياتهم، ويتوقف على حلها رفع مستوى حياتهم ، ثم تثير فيهم الرغبة الإيجابية لمعالجة هذه المشكلات ، ثم تساعدهم على تنظيم جهودهم لتحقيق هذه الرغبة . والتنظيم يحتاج إلى عمل اجتماعى مشترك . ثم يحتاج إلى الوسائل والاستعانة بالهيئات الحكومية والحرة للمساعدة فى ذلك كوزارة الصحة والمعارف والشئون والجمعيات الحرة . ويمكن تلخيص نتائج هذه التجربة فيما يلى :

١ — المدرسة ليست مقصورة على التعليم النظرى، بل تبحث نواحى التأخر وتحاول معالجتها ويترتب على ذلك أن المناهج مرتبطة بحياة الجماعة .

٢ — إثارة الشعور بالمشكلة فى نفوس أفراد الجماعة وإثارة الرغبة فى علاجها .

٣ — عمل اجتماعى مشترك تعاونى لتنظيم الجهود نحو تحقيق هذه الرغبة مع الاستعانة بكل الهيئات .

نجحت هذه التجربة نجاحاً لفت النظر ، وكان نتيجة ذلك أنه فى سنة ١٩٤٣ فكرت وزارة المعارف فى الإكثار من المدارس على نسق المنايل . فأنشأت المدارس الريفية التى بلغت الآن ٧٥ مدرسة ، وفى نفس الوقت كانت وزارة الشئون ، نتيجة لتجربة المنايل ، تضع مشروعاً لتعميم المراكز الاجتماعية بمعدل مركز لكل ١٠,٠٠٠ حتى بلغ عددها ١٥١ مركزاً . والواقع أنه من هنا يبدأ بروز نقطة ضعف تكبر فيما بعد : مدرسة ريفية تابعة للمعارف ومركز اجتماعى تابع للشئون الاجتماعية والربط بينهما قليل . بينما فى بلاد أخرى كأمريكا تحقق مدرسة القرية Community School الغرضين معاً فتعلم الأطفال وتوجه الكبار .

هذه أبرز تجربة حدثت فى مصر وواضح أنها وثيقة الصلة بالتعليم الأساسى فالتعليم الأساسى ليس مجرد القراءة والكتابة إلخ ، وإنما هو التعليم الذى يوجه نحو رفع مستوى الحياة فى جماعة متخلفة . وله نواح كثيرة تتجه إلى الصغار والكبار ما دام التعليم الأولى لم يعمم .

وفى المدن أيضاً أقام الرواد المحلات Settlements بالسيدة وبولاق — لتوجد وسائل للتعليم الأساسى بين شباب العمال قائمة على تطوع المثقفين — وأنشىء ناد للعمال يمضون فيه ساعتين يتلقون فيهما مبادئ القراءة والكتابة والمعلومات الصحية وغيرها ، ووسائل الرياضة وهى أيضاً ناحية من التعليم الأساسى لأن تمضية أوقات الفراغ بطريقة نافعة تدخل فى رفع مستوى الحياة .

ولكن بعد تجربة المنايل وفكرة المدرسة الريفية بدأت فى سنة ١٩٤٤ حملة طموح لمكافحة الأمية غير أن الوسائل التى اتخذت قصرت عن أداء الغرض وإن كانت تدل على الاتجاه .

وأهم من ذلك أنه فى سنة ١٩٤٦ بدأت حملة لمكافحة الجهل والفقر والمرض ، وأنشىء مجلس أعلى للعمال والفلاحين لينظر فى وسائل رفع مستوى العمال والفلاحين ووضع برنامج نفذ منه كثير ، وأنشئت مراكز اجتماعية ووحدات صحية ووحدات زراعية نموذجية تابعة لوزارة الزراعة . ثم إن الهيئات والجمعيات التعاونية التى بدأت عملها فى أوائل الأمر لتحسين وسائل الزراعة وتحسين بيع المحصولات

ونواحى أخرى اجتماعية أصبحت أحياناً مركزاً لمكافحة الأمية والنشاط الاجتماعى.

والواقع أن هذه الجهود كلها لو أنها نسقت تنسيقاً كافياً لكانت حملة قوية فى التعليم الأساسى، ولكن عيبها الجوهرى أنها لم تكن منسقة فى الوقت الذى قامت فيه حملة مكافحة الفقر والجهل والمرض ، وجد المركز الاجتماعى لتحسين دخل الفلاح ، وأنشئت الوحدة الزراعية والوحدة الصحية . وفى مكافحة الأمية ساهمت وزارة المعارف والشئون والجمعيات التعاونية أيضاً .

من هذا نستطيع أن نقول أن العناصر الأساسية التى تميز التعليم الأساسى عن أنواع التعليم الأخرى :

١ — التعليم الأساسى ليس مجرد تعليم تقليدى بل تعليم موجه إلى علاج مشكلة التأخر فى البلاد أو المناطق المتخلفة .

٢ — التعليم الأساسى لا ينصب على الصغار بل يشمل المجتمع كله .

٣ — التعليم الأساسى لا يمكن أن يكون منعزلا عن حياة الجماعة بل يجب أن يندمج وينسق مع الجهود الأخرى التى تبذل لتحسين المستوى الاجتماعى بل أقول أن التعليم الأساسى هو أداة التنسيق .

٤ — هدف التعليم الأساسى أنه ينصب على حاجات الجماعة التى تشعر بها وينطبق ذلك على الطفل كما ينطبق على الكبار أفراداً أو جماعات وبذلك يكون التعليم وظيفياً والمقصود بالتعليم الوظيفى هو التعليم الذى يقوم على أساس من حاجات يشعر بها الفرد أو الجماعة، ويمكن أن ندرك ذلك إذا كلف المرء حفظ مواعيد السكك الحديدية ، وقارن ذلك بحالة مسافر إلى باريس مثلا، فهو يجد لذة فى دراسة جداول السفر ومواعيده . إن مشكلة التعليم الأساسى هى مشكلة إثارة العقول بالأفكار الجديدة ، وإثارة القلوب بالميول الجديدة ، وتوجيه إرادة الناس إلى تأسيس روابط إنسانية من نوع جديد .

٥ — ما دام التعليم الأساسى تعلما ينصب على حياة الناس وحاجاتهم فلا يمكن أن يكون له طراز واحد ثابت ، بل يجب أن يتنوع بتنوع الحاجات وبطبيعة الحال ، فمشروعات التعليم الأساسى إذن يجب أن تتجه أول ما تتجه إلى الأمور البارزة التى يشعر بها الناس قبل غيرها . ومعنى ذلك أنه برغم وحدة الفكرة فى التعليم الأساسى، أى فى مكافحة التخلف ، تختلف الوسائل أو تكييف الفكرة من جماعة إلى أخرى على حسب ظروفها . وكذلك يختلف التعليم الأساسى فى

وسائله ، فلا يقتصر على الكتب والمصادر المكتوبة ، بل يتعداها إلى السينما والصور والإذاعة والمناقشات وغيرها من وسائل الاتصال بالجماهير .

فالتعليم الأساسى إذن لا يختلف عن غيره فى أهدافه واتجاهاته العامة فحسب ، بل إنه يختلف فى وسائله أيضاً . وأرجو أن يكون واضحاً إن المقابلة بين التعليم العادى والتعليم الأساسى لا تعنى انفصالها بل أن عناصر التعليم الأساسى هى أيضاً موضع النظر فى التعليم العادى . إن التعليم الأساسى تطور طيب للتعليم العادى .

وحملة مكافحة التخلف اتجاه عالمى تقوم عليه اليونسكو ، فالعالم لا يزال أغلبه يعيش فى تخلف وتأخر ، فاهتمام اليونسكو والعالم الآن بمساعدة هذه المناطق المتخلفة على التغلب على أسباب التخلف مظهر إنسانى رائع لشعور الإنسانية بمسئوليتها نحو كل جزء منها وكل فرد فى جماعتها وهو مظهر لتنسيق جهود الإنسانية لرفع مستوى البشر كوحدة .

المكتبات فى التربية الأساسية

لحضرة الدكتورة دوروثى ويلز
أمينة مكتبة المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى

مقدمة :

ينبغى لمن يزاول العمل فى حقل التربية الأساسية الاهتمام بالمكتبات من ناحيتين :

١ — أن يستخدم مواد المكتبة استخداماً مفيداً ينير له السبيل فى عمله ويرشده .

٢ — أن يعلم أن إدخال الخدمات المكتبية فى نطاق برنامج عام للتربية الأساسية يفرض عليه تشجيعها والمعاونة على تقدمها ، بل قد يقتضيه الأمر فى جهات كثيرة أن ينشئ الخدمة المكتبية ويشرف على إدارتها .

وغايتنا من هذه المحاضرة أن نحاول أن نبين باختصار للعاملين فى الحقل أهمية مواد المكتبة ، وخدماتها فى التربية الأساسية ، ونشير إلى بعض مصادر المعلومات التى هى أكثر فائدة لأعمالهم . وفى خلال بضعة شهور ستتاح الفرصة لهذه الجماعة لدراسة المسائل والطرق المتصلة بإنشاء خدمة مكتبية تعاون فى برنامج شامل للتربية الأساسية (١) .

أهمية المصادر فى التربية الأساسية :

إن الهدف الرئيسى فى أى برنامج للتربية الأساسية هو إدخال تغير اجتماعى ، على أن الخبرات والمعلومات الجوهرية التى يتطلبها التغير المنشود فى مجتمع ما خبرات ومعلومات لا يمكن الاستغناء عنها ، وإلا فشل المشروع من أساسه . وهنا لا تكفى النية الطيبة فهناك أمثلة شتى من برامج اعتمدت على

(١) يستطيع من شاء التوسع فى القراءة فى هذا الموضوع أن يرجع إلى مطبوعات اليونسكو عن المكتبات — الكتاب الرابع « المكتبات فى التربية الأساسية وتعليم الكبار » (١٩٥١) باللغتين الإنجليزية والفرنسية وستصدر طبعة بالعربية قريباً .

النباتات الطبية ولكنها فشلت ، لأن بعض الحقائق والمبادئ الجوهرية لم تكن معلومة ، أو كانت معلومة ولكنها لم تكن مفهومة حق الفهم .

وبرغم الفجوات التي لا تزال قائمة فإن بين أيدينا قدراً كبيراً من المصادر تكفي للكشف عن حقائق دالة يقينية ، كما أن هناك طرقاً وأساليب ذات فائدة عملية ، ومقاييس نستطيع أن نقيس بها أعمالنا ونتائجنا ، وتكون مرجعاً إن لم يكن دقيقاً غاية الدقة فإنه واقعي .

وعلى أية حال نستطيع أن نسأل الأسئلة التالية : أليست التربية الأساسية في جوهرها برنامجاً للعمل الحقلي ؟ ألم تجر أبحاث كثيرة ولكن العمل كان أقل ؟ وعلى أية حال أليست التجربة العملية خير معلم وأن أحسن طريقة للدراسة هي التعلم بالعمل ؟ حين نجيب على هذه الأسئلة يبدو من المعقول أن نقول أن المصادر التي ينبغي أن يعتمد عليها معلم التربية الأساسية تختلف أهميتها باختلاف طبيعة عمله . وعلى العموم فإن المصادر تنقسم إلى :

(ا) وثائق .

(ب) مصادر من الحقل .

وتقتضي الحاجة في أغلب الأحيان استخدام النوعين .

ويمكن أن نلخص الأسباب الرئيسية لاستخدام الوثائق في التربية الأساسية فيما يلي :

١ — إن القراءة تعد وتغني وتكمل المشاهدة المباشرة والتجربة ، ويمكن أن توضح لنا كيف نرى وماذا نرى في الحقل وتلقي ضوءاً جديداً على ما رأيناه . قد نرى فلاحاً مصرياً يعمل في الحقل والماء يعلو ركبتيه . ولكن هذا يختلف عن إدراك المقتضيات الاجتماعية والاقتصادية التي تنطوي تحت مسائل الري وأساليب الزراعة ومقاومة البلهارسيا إلخ. ومن ضياع الوقت أن تعتمد في هذه القضايا على المشاهدة المستقلة والتحليل ، في الوقت الذي قام فيه باحثون أكفاء بإجراء أبحاث مطبوعة نستطيع الاطلاع عليها .

٢ — أن القراءة تهدف إلى تنظيم المعرفة ، وتجعل الحقائق المعروفة خاضعة للتحديد والتسلسل ، كما تعاون على تصحيح الأخطاء الشائعة والأوهام الشعبية والخرافات الاجتماعية ، التي كثيراً ما تقبلناها على أنها حقائق دون أن نتساءل عن مدى صحتها .

٣ — ان الاستخدام المفيد للمصادر والوثائق يعاون فى وضع البرنامج . فإن تخطيط العمل الاجتماعى القائم على التدقيق فى جمع الحقائق المتصلة بالبرنامج وتأملها تأملا عميقاً أمر جوهرى وإن يكن نادراً .

وقد يكون من المؤلم أن نسوق أمثلة بعينها لمشروعات رائعة كثيرة التكاليف فى العمل الاجتماعى، وضعت لتتناول مسائل تافهة، إذا قورنت بمشاكل كبيرة حقاً لم توضع لها أية مشروعات ، وفى بعض الأحيان يكون تقرير ذلك لاعتبارات سياسية أو غيرها، ولكنها ترجع فى أكثر الأحيان لأن أحداً لم يصرف من وقته وجهده ما يقتضيه فحص الحقائق المعروفة . ودراسة المصادر والوثائق قد تعاون فى كثير من الأحيان على تجنب السقطات والعقبات التى صادفها الآخرون . ومن المؤلم أن نشاهد الأخطاء تكرر بوضوح فى مصادر مطبوعة لم يعن العاملون فى الحقل بأنفسهم بالاطلاع عليها .

٤ — ان المصادر والوثائق تتيح فرصاً كبيرة لتحسين الطرق والأساليب والمواد المستخدمة التى يحتاج إليها يومياً فى برامج الحقل . فمثلا فى حقل تعليم القراءة أصبحت معرفتنا بالجوانب النفسية فى تعليم الكبار وبطبيعة عملية القراءة أكبر من القدر الذى يستخدم عادة فى أغلب حملات تعليم القراءة . وأكثر البلاد يفتقد المواد المكتوبة والمواد السمعية البصرية المناسبة للكبار الذين لما يكادوا يتحررون من الأمية . ويكفى لإدراك هذا أن نطلع على بعض المواد السقيمة الثقيلة المجافية للأصول التربوية السديدة التى تستخدم الآن . ومع ذلك فهناك فى نفس الوقت ، بعض المواد الممتازة المنوعة التى تتجاوز كتب القراءة الأولية والكتب المتقدمة المصورة تصويراً رائعاً إلى الملصقات والبطاقات التعليمية وجرائد الحائط والأفلام المتحركة والثابتة — أنتجت بتكاليف قليلة فى بلاد كالمكسيك والسودان وبورتريكو، يمكن أن تستوحى منها الأفكار لخلق مواد مفيدة فى بلاد أخرى . وسترون فى نهاية هذا الأسبوع ملصقات وفيلماً ونماذج من المواد المطبوعة التى أعدت للاستعمال فى مشروع واسع المدى للتعليم الجماعى فى بورتوريكو .

٥ — ومن المعلوم أن الدراسة الدقيقة للمعلومات المسجلة أمر جوهرى لتقرير طبيعة أبحاث الحقل ومداها وما يحتاج إليه من بحث نظرى بعد ذلك .

٦ — وأهم من هذا كله أن المصادر المسجلة يمكن أن تؤدى إلى فهم

المبادئ الأساسية التى ينبغى اعتبارها، إذا شئنا أن تسفر التربية الأساسية عن التغير الاجتماعى المنشود . ومن العسير ، إن لم يكن من المحال ، أن نصل إلى فهم واضح لهذه المبادئ عن طريق التجربة المباشرة الناقصة وحدها . حتى إذا استطعنا ذلك فمن غير المعقول أن نهمل المعلومات العلمية الهامة عن الجماعات والثقافات الشعبية الريفية والبناء الاجتماعى والعمليات الاجتماعية ، التى تجمعت نتيجة مئات الأبحاث الشاقة . وأذكر مثلا واحداً ، فإنه نتيجة للبحث الاجتماعى السابق . أصبح من المعلوم الآن أن برامج التربية الأساسية ينبغى أن توضع بحيث تلائم نظام القيم السائدة فى الجماعة المعينة التى نرغب أو نرى من الضرورى تغيير عوائدها ، كما ينبغى أن نستخدم ذلك النظام فى تحقيق الأهداف التى نرمى إليها[1] . لقد أخذ ينتشر الاعتقاد رويداً بأن مشاكل الحاضر العملية الملحة والنتائج الخطيرة المترتبة عليها إنما تقدر وتحلل على خير وجه فى ضوء مبادئ العلوم الاجتماعية

مصادر المعلومات :

إن الطريقة المثلى للتعرف إلى المصادر هى استعمالها ، على أنه يبدو من المفيد أن نشير باختصار إلى بعض أنواع المصادر الهامة ذات الفائدة المحققة للعاملين فى التربية الأساسية .

١ — المطبوعات الحكومية : هذه المطبوعات قل أن تعرف خارج الوزارات التى أصدرتها حتى فى بلادها الأصلية . على أن أهميتها أمر لا مغالاة فيه لأنها كثيراً ما تكون المصدر الوحيد للمعلومات الوثيقة الموجودة . ويصدق هذا خاصة على البلاد التى يقوم فيها النظام الحكومى المركزى . وبرغم العقبات التى تقوم فى بعض الأحيان كنقص البيانات الإحصائية والتحزب السياسى وصعوبة مقارنة البيانات المقدمة عن سنة ما بالأخرى ، فمن الجوهرى للعامل الجاد

---

(١) لمناقشة هذه الفكرة يرجع القارئ إلى تقرير لجنة العلوم الاجتماعية وصلتها بالخدمة الخارجية » أصدرته وزارة الزراعة الأمريكية بعنوان :

Experience with Human Factors in Agriculture Areas of the World (Washington, D.C., 1949) 22pp.

Pauline V. Young, *Scientific Social Surveys and Social Research,* 2nd ed. New York, Prentice-Hall, 1949, p. 1.

فى حقل التربية الأساسية أن يتعرف إلى المطبوعات الحكومية ويستخدمها ، وخاصة تلك التى تصدر فى بلاده . وإذا لم تكن الحكومات جميعاً تصدر مطبوعات وافية عن مختلف نواحى نشاطها فإن المطبوعات التالية تعتبر أهم المطبوعات الحكومية :

— التعداد العام .
— تقارير وزارات المعارف والصحة والزراعة والشئون الإجتماعية .
— القوانين المتصلة بالمرافق السابقة .
— الملصقات والنشرات والأفلام والكتيبات التى توزع على الجمهور .
— الكتب التى تصدرها الحكومة ليرجع إليها الموظفون .
— الخرائط واللوحات والرسوم البيانية إلخ .

٢ — مطبوعات الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة : وهذه المطبوعات أيضاً قل من يعرفها أو يستخدمها ، ولكن عدداً كبيراً منها ذو أهمية كبرى فى عمل التربية الأساسية . وعلى العموم فإن المطبوعات التى تتصل اتصالا مباشراً بالتربية الأساسية هى ما تصدره منظمة التربية والعلوم والثقافة (UNESCO) ، ومنظمة التغذية والزراعة (F. A. O.) ، وهيئة الصحة العالمية (W. H. O.) ، ومنظمة العمل الدولية (I. L. O.) ، والأمم المتحدة (U.N.) ، وخاصة قسم الخدمة الاجتماعية . ولما كان عدد هذه المطبوعات كبيراً جداً فسنكتفى بذكر أمثلة قليلة .

United Nations *Statistical Yearbook*
,, ,, *Demographic Yearbook*
Special U.N. Studies (e.g. *Review of Economic Conditions in the Middle East*).
Unesco's *Monographs in Fundamental Education.*
,, *Quarterly Bulletin of Fundamental Education.*
,, *World Handbook of Educational Organization and Statistics.*
,, *Occasional Papers in Education.*
,, *Education Abstracts.*
F.A.O's *Agriculture Development Papers.*
W.H.O's *Expert Committee Series.*
I.L.O's *International Labour Review.*

٣ — الكتب والكتيبات التى تصدرها دور النشر التجارية .

٤ — الدوريات : وينبغى الاهتمام بها فى حقل جديد مثل التربية الأساسية، بل قد تدخل فى ذلك الصحف اليومية أحياناً. وهاك أمثلة من المجلات التى تعنى بالتربية الأساسية عناية خاصة .

— Unesco's *Quarterly Bulletin*
— *Oversea Education* (London)
— *Indian Journal of Adult Education* (Delhi).

٥ — الكتب المدرسية وكتب توجيه المدرسين : وخاصة ما وضع منها لتعليم الكبار وللمدارس الأولية .

٦ — المواد غير المنشورة : كالتقارير المكتوبة على الآلة الكاتبة عن المشروعات الحقلية والوثائق المعدة على الآلة الناسخة والرسائل الجامعية إلخ — فهذه كلها مصادر ذات أهمية خاصة فى التربية الأساسية .

٧ — المواد السمعية البصرية : وتشمل الأفلام المتحركة والثابتة والصور والملصقات والخرائط واللوحات والرسوم البيانية والتسجيلات الصوتية إلخ . فهذه هى المصادر المكملة للمواد المطبوعة، وهى تقدم صورة مرئية أو سمعية دقيقة تعجز الكلمة المطبوعة عن تقديمها . وينبغى أن يعرف العاملون فى التربية الأساسية فوائد كل نوع من المواد السمعية البصرية وحدوده للوصول إلى النتائج المرجوة .

استخدام المكتبة :

ينبغى لكل مبعوث أن يتعرف إلى مصادر المعلومات المتصلة بالتربية الأساسية، وأن يلم أيضاً بطريقة استخدام المكتبة استخداماً مفيداً، فهناك مواد كثيرة من الكتب وغيرها يمكن الانتفاع بها ، وهناك فهارس شاملة للمؤلفين والموضوعات ، وهناك قوائم للمراجع فى موضوعات كثيرة وهى — فى أغلب الأحيان — تصف الكتب والمقالات وغيرها من المواد المتصلة بالموضوع .

وحين ينتقل المركز إلى مقره الدائم بسرس الليان ستقدم المكتبة خدمة منظمة للجماعة ومعاونات للمبعوثين فى طريقة استخدام المكتبة كجزء لا يتجزأ من برنامج التدريب العام .

مكتبة المركز :

تحتوى مكتبة المركز على مجموعة اختيرت بدقة من المواد المتصلة بالتربية الأساسية فى العالم العربى . وهى لا تقتصر على الكتب والمجلات وحدها ، بل تتجاوز ذلك إلى الوثائق غير المنشورة والتقارير والصور الفوتوغرافية والأفلام المتحركة والثابتة ومصادر المعلومات الأخرى التى سبق وصفها فى هذه المحاضرة . وقد بذلت عناية خاصة لجمع المعلومات التى لا غنى عنها لتوضيح الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والسياسية فى كل قطر من الأقطار العربية . وتشمل المكتبة أيضاً طائفة كبيرة من التقارير التى وضعت عن برامج التربية الأساسية التى يجرى العمل بها الآن فى البلاد الأخرى ، كما أن بها نماذج من المواد التى أنتجت أو استخدمت فى تلك المشروعات . وفى المكتبة أيضاً المراجع الأساسية وكتب القراءة الخفيفة .

وقد نظمت المجموعة فى قسمين : عربى وأوروبى باللغتين الإنجليزية والفرنسية وغيرهما . وتعد الآن بطاقات الفهارس للمؤلف والموضوع حتى يمكن استعمالها فى أقرب فرصة .

ولما لم يكن من المستطاع الآن أن تحوى المكتبة كل كتاب قد يحتاج إليه الخبراء والمبعوثون ، فقد نظمت المكتبة سبيل استعارة ما قد يريدونه من مكتبات القاهرة عن طريق تبادل الإعارة بين المكتبات .

وستعد المكتبة قوائم المراجع والتعريف بالكتب والخلاصات والترجمات التى يحتاج إليها العمل بالمركز ، كما ستنظم المعارض والمحاضرات التعليمية . وسيلحق بالمكتبة متحف صغير يكون مدار الاهتمام فيه تصوير الحياة الريفية والتربية الأساسية فى العالم العربى .

وستكون المكتبة مركزاً إقليمياً للاستعلامات يقوم بتبادل المعلومات والمواد المتصلة بالتربية الأساسية فى العالم العربى ، ويدخل فى ذلك خاصة الإجابة عن الاسئلة الواردة بالبريد .

مجموعة المطبوعات :

وقد زود كل مبعوث بمجموعة مطبوعات أدرج بيانها ووصفها فى قائمة

منفصلة ، وقد اختيرت المجموعة اختياراً دقيقاً ، بحيث تشمل نسخاً من المواد التى لا غنى عنها للعامل فى حقل التربية الأساسية . ويرجى أن يتمكن كل مبعوث من قراءة هذه المراجع قبل نهاية حلقة الدراسات .

ويقصد بهذه المجموعة أيضاً أن تكون نواة لمكتبة التربية الأساسية ، يأخذها المبعوث معه عند عودته إلى وطنه بعد انقضاء فترة التدريس ، ويستخدمها بعد ذلك فى عمله . وسيواصل المركز إمداد المبعوثين بإضافات جديدة إلى المجموعة ، كلما سمحت مصادره ، ولعل المبعوثين أيضاً لا يبخلون على أنفسهم بشراء ما يضاف إليها .

وختاماً أرجو أن تعلموا أن العاملين فى مكتبة المركز يسعدهم أن يقوموا بخدمتكم وتقديم كل معونة ممكنة طوال مدة إقامتكم معنا فى المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى .

الوظيفة الاجتماعية للتربية

لحضرة الأستاذ محمد فؤاد جلال
وزير الإرشاد القومى

أرى من واجبى أولا أن أرحب بحضراتكم ، وأن أتمنى لكم إقامة سعيدة وظروفاً تتيح لكم الإفادة — كل الإفادة — من اجتماعاتكم هنا . وإننى أتصور أنكم ستفيدون من الاجتماع معاً ومن استمرار المناقشات والمداولات بينكم أكثر مما ستفيدون من هذه المحاضرات ، ذلك لأن الاتصال هو الذى يوجد الانسجام بين الأفكار والأرواح . وإنا لنرجو بإذن الله تعالى أن يكون مستقبل العالم العربى سعيداً موفقاً بجهود الذين يتوافرون على فائدته من أبنائه .

أعود إلى الموضوع الذى قيدنى به منذ أسابيع حضرة الدكتور جرتلى وهو موضوع الوظيفة الاجتماعية للتربية الأساسية : والواقع أن الوظيفة الاجتماعية للتربية تدخل فى صميم التربية الأساسية لأنها تتلاقى فى مدى واسع ومحدد مع الوظيفة الاجتماعية للتربية ، فالتربية الأساسية ، كما استطعت أن أفهمها ، وهى فى الواقع فى حاجة إلى أن تفهم — وإن كانت تتكون من كلمة أو كلمتين من السهل أن ننطق بهما إلاّ أنه من الصعب أن نصوّر معناها ، لأن هذا المعنى ما زال فى دور التكوين ، ولأن من وظيفة هذا المركز تحديد ذلك المعنى ؛ فإذا أمكن تحديد هذا المعنى انتهت المهمة ، أما إذا بقى هذا المعنى ينمو ويتطور فى الأذهان ويتضح له فى تطوره نواح جديدة فإنه يظل فكرة حية . وهذه الفكرة الحية من الصعب أن نضعها فى إطار محكم الانغلاق بل يجب أن تطبق تطبيقاً واسعاً ومحدوداً فى الوقت نفسه . وفكرة الوظيفة الاجتماعية فى التربية الأساسية هى تطبيق واسع المدى لأنها تشمل كافة نواحى الحياة وتبرز العلاقة بين التربية وبين هذه النواحى ، وهذا التطبيق فى الوقت نفسه محدود لأنه يتجه إلى الأسس الواقعية ؛ فهو فهم محدود من هذه الناحية ، وليس هو مجالا للنظريات

العامة وإنما هو مجال لاحتكاك النظريات بالواقع . وعندما ترتطم النظريات بالواقع تتجدد أو تنشأ تلك المشكلات التى يتعين على المربى أن يجد لها الحلول التى تصل به إلى هدفه . وأظن أن عملكم سيكون من هذا القبيل لا فى هذه الدراسة فحسب بل طوال حياتكم التربوية . لأن الإنسان لا بد أن يكون دائم اليقظة لتلقى المشكلات التى تنشأ من ارتطام النظريات بالحياة الواقعية . وهذا فى الحقيقة لب عمل المربى وصميمه . فإذا رجعنا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية فإن الإنسان يجد أن المسألة فى الواقع هى هدف التربية بوجه عام . فإذا أردنا أن نعبر عن هذا الهدف تعبيراً محدداً فلنسأل أنفسنا هذا السؤال وهو : لماذا نربى أبناءنا ؟ ولعل فى هذا السؤال بالذات شيئاً من التضليل ، إذ قد يتبادر إلى الذهن أن المقصود هو لماذا أربى ابنى أنا ؟ أو لماذا يربى الآباء أبناءهم ؟ فينصرف المعنى بذلك إلى الهدف الخاص من التربية وهو الهدف الذى يرمى إليه الآباء من تربية أبنائهم ، ولذلك أعدنا السؤال فقلنا : لماذا تربى الأمة أبناءها ؟ هنا يزول اللبس تماماً ، ولا يصبح المقصود من السؤال هو لماذا يربى كل انسان ابنه . لا ينقص هذا بطبيعة الحال من قيمة هدف الأب من تربية أبنائه أو الأسرة من تربية أبنائها ، ولا ينقص أيضاً من قيمة ما يهدف إليه الطفل عندما يشب ويصبح يافعاً من إقباله على التعلم . إذن لماذا يربى المجتمع أبناءه ؟ إن المجتمع قد يكون على درجة متفاوتة من الوعى ، وهذا التفاوت فى الوعى يتوقف عليه تحديد أهدافه من تربية الأجيال المتعاقبة من أبنائه . ولعلنا فى الشرق العربى لم نبدأ هذا التساؤل إلا فى بداية هذا القرن وإن كنا بدأناه بصورة ينقصها الكثير من الوضوح والفهم ؛ ثم بدأ هذا التساؤل يتطور من المعنى الخاص لماذا نربى أبناءنا إلى المعنى الذى قصدناه فى تفسير هذه العبارة .

ونحن حين نحاول الإجابة عن هذا السؤال يجب أن ننظر إلى المجتمع كوحدة متسقة ذات حياة مستمرة على توالى الأزمنة . فنحن لا نربى أبناءنا لهذا الوقت الذى نعيش فيه وإنما نربيهم لفترة مستقبلة فى تاريخ بلادهم وتاريخ العالم ، نربيهم لأحداث لم نتنبأ بها ، وقد لا يتيسر لنا هذه المقدرة على التنبؤ بما سيلقون من أحداث ؛ ولذلك نربيهم محاولين فى ذلك أن نجعلهم قادرين على إدراك الأمور فى وقتها ، قادرين على التصرف فيها ومواجهتها وتوجيهها فى مستقبلهم ومستقبل من يأتى بعدهم إلى آخر المدى : ومعنى هذا أن الأمة يجب

ألا تنظر عند تربية جيل من أبنائها إلى الأوضاع القائمة بالذات فحسب ، لأن هذه نظرة ضيقة لها ضررها ، ولكن يجب أن تنظر إلى الأوضاع القائمة فى ظروف البيئة والأسرة وفى ظروف الدولة والعالم بأسره .

إننا إذا اعتبرنا المجتمع كائناً حياً نامياً مستمراً فى النمو ، له تاريخه وتراثه ، وله حياته التى يعيشها فى الحاضر ، وله حياته التى سيحياها فى المستقبل ، فلا شك فى أن من أهم أهداف هذا الكائن —ككل كائن حى— أن يكون جهده متسما بالقدرة على الحياة ، وبالقدرة على النمو ، وعلى التفاعل مع الأحداث والظروف التى يواجهها فى حاضره ومستقبله ، وبالقدرة التى تفرضها علينا طبيعة الإنسان ، تلك القدرة التى فرضتها علينا فى جميع العصور ؛ وهى القدرة على التقدم والنهوض المستمر ، ومدى حاجة هذا الكائن ، وربما لا يكون شعور المجتمع بكل هذا واضحاً ، وقد يكون شعوره ضمنياً يتجلى فى سلوك المجتمع بمختلف أفراده وهيئاته ، وقد نجد فى المجتمعات الصغيرة أو البدائية هذه الحاجات منعكسة على ما يقوم به الأفراد من تصرفات جماعية أو فردية ، بمعنى واسع أو ضيق ، سواء أكان ينحو نحوها بنفسه أم يشترك فيها مع آخرين ، فى داخل أسرته أو جماعته ، وسواء أكانت الجماعة مستقرة أم غير مستقرة ، منظمة أم غير منظمة ، فإن ما يأتيه الفرد حين يتصرف ينسحب إلى جماعة أكبر فأكبر إلى أن يصل بنا إلى تصرفات الجماعة الإنسانية الكبرى التى لا تعيش فى الوقت الحاضر فحسب وإنما بدأت الحياة فى أقدم عصور التاريخ والتى تتصرف كما لو كانت ستعيش إلى الأبد . ولذلك كانت الحكمة ظاهرة من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم : « اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا » . فهو يطالب إلى الفرد أن يواصل العمل فى الجماعة كما لو كان سيعيش إلى الأبد وإلا لو استقر فى الأذهان مثلا أن المريخ سيصطدم بالأرض وتنتهى فصول الرواية لكان معنى ذلك أننا نطلب من الإنسان أن يعيش لنفسه كأنه سيموت فى الغد . والواقع أن ما يدفعنا إلى أن نبذل جهوداً لا نستطيع أن نجنى ثمارها بل يجنى ثمارها من يأتى بعدنا هو فكرة استمرار الحياة ، وإلا لما أمكن أن نطالب الجندى بأن يضحى بنفسه أو يبذل روحه فى سبيل وطنه ، إذ أنه فى الواقع إنما يموت فى سبيل من يأتى بعده من الأجيال . أننا إذا تصورنا أن المجتمع عنده ما يحدد هذا الوعى وأنه ارتقى فكرياً ، فضلاً عما يظهر فى تصرفاته من اتجاهه نحو تحقيق هذا الهدف ،

فما الذى يستطيع هذا المجتمع أن يقول ؟ إن المجتمع يريد أن يكون أولئك الأفراد الذين يحققون له الأهداف التى يرمى إليها مدركين لحقيقة حاجاته . ولو تمشينا مع هذه النظرية إلى نهاية الشوط لوجدنا أن المجتمع يطلب تكويناً منظماً إلى أقصى حدود التنظيم ، ترسم أهدافه بالضبط وطلباته التربوية ، وأن تحقق له هذه الأهداف فى أجياله المستقبلة . وإنما يتم ذلك بتفاعل العوامل الإنسانية مع العوامل الفردية والعوامل الاجتماعية. لأن لكل إنسان بلاشك أوضاعه وظروفه، بل هو فى الواقع ونفس الأمر يبدأ بنوازع فردية صرفة لا تلبث أن يتحول بعضها إلى نزعة اجتماعية، وإن بقى بعضها الآخر فى صورة نزعات فردية صرفة . وتفاعل هذين النوعين من النزعات هو الذى يعطى لكل فرد صفته الخاصة التى تظهر فى شخصيته بوجه عام. وربما احتاج هذا الكلام إلى بعض التفسير ، لذلك أقول: أن الطفل بطبيعة الحال لا يعرف شيئاً عن المجتمع ، وإن كان يعرف نفسه : ولذلك فإنه ينزع أول أمره إلى إشباع رغباته وحاجاته فحسب . وفى الواقع لو أننا راقبنا الطفل لكان من الصعب علينا — إلى وقت متأخر — أن نقع على تصرف من تصرفاته لا يكون الغرض منه شخصياً بحتاً . وبعد ذلك تبدأ بعض النزعات المتصلة بالمجتمع فى الظهور إلى أن يصبح وله نزعاته الخاصة الشخصية ونزعات أخرى ينظمها أو يشتقها من المجتمع الذى يعيش فيه . ولذلك يشعر الإنسان بالحاجة التى يريدها المجتمع ، ويصبح هو الآخر يريدها ويطلبها لنفسه ولا يرضى أو يرتاح إلا إذا حصل عليها . هذه هى الصورة التى يريد المجتمع أن ينظمها تنظيما كاملا من وجهة نظره هو ، والنتيجة التى يريد الفرد أن يصل إليها . يتضح لنا من هذا الوصف معنى الوظيفة الاجتماعية للتربية ، فالتربية تعد المجتمع كما هو وكما تريد أن يكون، وتعد المجتمع بهذه الصفة وبصفة عامة، وفى الوقت نفسه تهدف إلى نتيجة مخصوصة، وبعبارة أخرى إن التربية ترمى إلى إيجاد مواطنين يستطيعون أن يعيشوا فى المجتمع بالصورة التى يرضاها هذا المجتمع ، وأن يتصف هؤلاء المواطنون بصفات عامة، سواء فى ذلك الطبيب أو المهندس أو السائق أو خادم المنزل ، ثم يتطلب من هؤلاء جميعاً صفات معينة تجعل المجتمع قادراً على أن يكون ذلك الكائن الحى النامى الذى يحيا حياته سعيدة فى البيئة والظروف التى تحيط به ، ويتطلب فوق هذا أن يكون لكل من هذه الفئات صفات أخرى تتطلبها حاجة هذا المجتمع ، وتتنوع هذه الصفات فى ظل الصفات

العامة . وفى تنوع هذه الصفات والحاجات ما يجعل بنيان المجتمع قويا سليما متماسكاً ، ويجعل المجتمع ناهضاً حيا. فالصفات العامة يشترك فيها المجموع ، وهذا التنوع يظل أبداً صورة دائمة التغير والتبدل وفق حاجات المجتمع، لأنه إذا لم يتحرك المجتمع إلى الأمام فلا تتغير الصورة، إذ أن فى تغيرها معنى الحياة والنمو . والواقع أننا إذا رجعنا إلى الوراء قليلا ، لمدة عشر سنوات مثلا ، لوجدنا أن حاجات المجتمع غيرها اليوم ، وليس أدل على ذلك من أنه منذ أقل من عشرين سنة لم يكن هناك باحثون اجتماعيون، إذ لم يكن يبدو فى ذلك الوقت أن من حاجات المجتمع ما يدعو إلى وجودهم لمقابلة هذه الحاجات — والتربية إنما تتجه إلى توفير أو إيجاد هذه الحاجات. ثم أن المجتمع يتطلب من كل فرد صفة معينة ، لأن طبيعة التقسيم الاجتماعى تتطلب تنوعاً بين الأفراد، سواء أكان فى الفئة الواحدة أو فى المجتمع كله ؛ وهذا التنوع فوق أنه موجود ضرورى، لأنه فى الواقع أساس التغير المستمر فى الحياة . والتفاعل المستمر بين الأشخاص الذين تتنوع شخصياتهم وسلوكهم فيه عملية تغير مستمر طبيعى . فإذا كان المجتمع قد وصل إلى هذه الدرجة من الوعى بأهدافه ، فإن التربية عليها أن تترجم هذه الأهداف إلى وسائل، مراعية فى ذلك ظروف الفرد من النواحى المختلفة ، سواء أكان ذلك من الناحية السيكولوجية أم غيرها من النواحى الأخرى؛ إذ هى الأسس التى يبنى عليها الفرد، والتى لا يمكن أن تخدم الفرد أو المجتمع إلا إذا درسناها تمام الدراسة ، ولكن الواقع هو أنه ليست المجتمعات كلها على هذا الوعى ، تشعر كل الشعور بحاجاتها العامة ، فحاجاتها الأقل عموماً ، إلى أن تصل إلى الحاجات التفصيلية الصرفة ؛ وإن كان هناك دائماً أفراد أو جماعات تفكر للمجتمع على هذا النحو من التفكير. ولعل أفلاطون من أوائل الذين فكروا هذا التفكير ، فابتدع المدنية الفاضلة ؛ ووضع لها نظاماً ثم وضع المجتمع فى هذا النظام، وتعمل المدرسة على نجاح هذا النظام واستمراره . ولا نزال إلى الآن ، وسنظل نفكر مثل هذا التفكير . وكل الفرق بيننا وبين أفلاطون هو أن هذا الوعى بدأ ينتشر بين القائمين على التربية وبين المعلمين وبين أفراد الشعب المثقفين وإن كانت صورته أبعد ما تكون عن الصورة الواضحة التى يجب أن تكون عليها .

إن الفكرة كما أفهمها وأتصورها هى أن التربية الأساسية تقوم على الأسس التى تتطلبها حياة المجتمع . وهنا تبدو فكرة التنوع بين مجتمع وآخر . إنه من

السهل أن نجلس حول مائدة، وأن نحدد حاجات المجتمع ، سواء أكان صغيراً أم كبيراً ، فإنه إن كان محتاجاً إلى الغذاء فما علينا إلا أن نخطر وزارة الزراعة والأشغال أن يتدبرا الأمر فى مشروعاتهما لتوفير الغذاء، وإن كانت المشكلة هى مشكلة الكساء فيمكن أن تعد العدة وأن توضع الخطط لزيادة المغزول من القطن والمنسوجات وأن نقوم ببيعها بأرخص الأسعار حتى تحل هذه المشكلة وهكذا فى كل الحاجات الأخرى . ولكن فكرة التربية الأساسية تبدأ على أساس أن الجماعات لها حاجات معينة ، ومن الضرورى أن تدرس هذه الحاجات وأن تواجه بما يكفل حل مشكلتها . فالمسألة ليست مسألة غذاء أو كساء أو مسكن ، لأننا لو كنا نهدف إلى حل هذه المشكلات فحسب لأمكننا أن نلتمس العون من الدول الأخرى ونطلب منها أن توفر لنا هذه الحاجات ، وذلك كما فعلنا مع اللاجئين وبذلك أفسدناهم إلى الأبد . إذ كان من الواجب أن نحاول تكوينهم التكوين الذى يجعلهم يواجهون حاجاتهم ، وكان من الواجب أن نجعل هذه الجماعة مصدراً من مصادر سد حاجاتها ، سواء أكان ذلك عن طريق مواردها المباشرة طبيعية أو بشرية أم عن طريق التعامل مع بيئات قريبة أو بعيدة مباشرة أو غير مباشرة . والوصول بالجماعة إلى سد حاجاتها هو أساس اجتماعى مهم من الأسس التربوية ، لأننا سنجعل هذه الجماعة قادرة على أن تفكر فى شأن نفسها وأن تظهر بها وتعبر عنها تعبيراً واضحاً وأن تسلك السبيل القويم الذى يجعلها قادرة على سد هذه الحاجات .

إننا إذا قلنا أن الجماعة الصغيرة هى الوحدة فى هذا العمل فذلك يرجع إلى أن الاتصال بين المربى والبيئة أو المجموعة من الناس له حدود معينة ، وإنه وإن كان الإنسان يستطيع أن يتصل شخصياً بأفراد وجماعات لا حد لها إلا أنه لا يستطيع أن يعرف أحوالهم بالتفصيل وإنه كان يمكن تحديد الحد الأقصى لاتصال المربى بالجماعة إلا أنه لا يمكن تحديد الحد الأدنى لهذه الجماعة وإن كان اتصال الانسان بواحد ليس كاتصاله بعشرين أو أربعين لأن لهذا أثره فى الفكرة . وعلى أية حال ، فالجماعة التى يمكن أن تعتبر وحدة فى هذه الحالة هى جماعة تتصف بجملة صفات معينة منها أنها تعيش فى بيئة واحدة ، ولها ظروف وحاجات واحدة . وإنه وإن كان يمكننى إلى حد ما أن أتكلم عن الأمة المصرية كوحدة تتصف بصفات معينة ولها ظروف معينة ، إلا أنه إذا ما أردت أن أضرب

مثلا يتصل بمبادئ التربية الأساسية فيجب أن يكون لهذه الوحدة حجم تحدده الظروف المختلفة التى ذكرناها . وهذه الوحدة يجب أن تصل إلى أن تبنى نفسها بنفسها وأن تصل كما قلت إلى سبيل سد حاجاتها بنفسها . فإذا ترجمت الأهداف الاجتماعية للتربية أو الأهداف الأساسية للتربية فإننا سنجد أن الترجمة تستقيم فى كلتا الحالتين والتربية الأساسية .

والتربية الأساسية تأخذ من هذا المعنى جانباً هو جانب العمل مع الجماعات التى تعيش فى بيئة واحدة . والغرض الذى ترمى إليه التربية الأساسية هو أن تجعل هذه الجماعة قادرة على أن تستغل كل الامكانيات التى توجد فى البيئة والجماعة نفسها ، لكى تصل بالجماعة إلى أرقى مستوى ممكن باعتبارها جزءاً من جماعة كبرى أو جزءاً من جماعة تزيد فى الكبر شيئاً فشيئاً باعتبارها وحدة مستمرة من حيث الزمن . وعلى ذلك فإذا ما افترضنا أن علينا أن نطبق أساليب التربية الأساسية فى بيئة ما ، فأول ما يجب هو دراسة هذه البيئة وحاجاتها وإمكانيات هذه البيئة ؛ كما يجب ألا نغفل العمد التى تقوم عليها حياة البيئة واطراد نموها واستمراره على صورة سليمة ، ومعنى ذلك أن نجعل الفكرة تسيطر على أفكارهم بالكيفية التى تجعلهم قادرين على أن يستمروا فى المهمة التى بدأناها معهم . وعلى ذلك لا تقف المهمة وإنما تستمر وتطرد فى النمو — مثلها فى ذلك مثل المحصولات التى تزرعها كل عام وذلك لأننا فى حاجة إليها كغذاء على مر السنين فالوظيفة الأولى هى أن نوجد البدء الذى يتوقف عليه هذا الاستمرار ثم نوفر له عوامل الاستمرار ثم نتجه نحو عامة الناس فنجعلها بناءة تبصر وتدرك وبذلك يتجه عملهم نحو انجاح عمل الآخرين والتعاون معهم فيه لا أن تكون جماعة منقسمة على نفسها يهدم بعضها عمل بعض وينقص بعضها من بعض . ويتعين علينا لذلك أن نحل المشكلات التى تحول دون قيام الجماعة بعملها كجماعة ونبث فيها العوامل التى تجعلها تنمو وتدرك وترتقى . فليست مهمتنا إذن هى مجرد بحث حالة الجماعة وحاجاتها وتشجيع الناس على سد هذه الحاجات تحت رقابتنا ، وإنما مهمتنا هى أن نبحث حاجة الجماعة على ضوء الأسس التى وضعناها ، وأن نضع البذرة بعد أن نوفر لها عوامل النمو ، حتى أننا لو تركناها يمكنها أن تنمو بنفسها . ويجب عند دراسة حاجة الجماعة ألا ننصرف إلى الحاجات المادية فحسب ، فإن العوامل النفسية قد تعوق جميع العوامل المادية ، بل يمكنها أن تهدمها ،

ولذلك إذا ما أردنا أن نبنى فعلينا أن نتبين ما يعوق هذه الجماعة ويقف بها عن التطور والنمو لتحيا حياة نامية منتجة، فنرى هل يعطلها عن غيرها قلة مواردها أو جهلها أو أن هناك من التقاليد والعادات ما يقف بها عن التطور والنمو. فالواقع أن المجتمع لا يقوم على الحاجات المادية فحسب، بل هى مظهر ونتيجة لعوامل أخرى. فالأمر يتوقف على نفسية الجماعة ومقدار شعورها بأهدافها وبما يتوافر لها من الامكانيات الطبيعية وما تقدر وما لا تقدر أن تقوم به بنفسها. ولذلك لم تكن مهمتنا فى التربية الأساسية بالسهلة إطلاقاً خصوصاً وإن فيها جزءاً كبيراً من المظهر قد يخدعنا عن الجوهر. فقد أستطيع أن أعمل فى جماعة، وأن أبدأ فى دراسات جميلة يستمتع بها كل قارئ، وأن أبدأ مشروعات براقة تبهج الناظرين، ومع ذلك لا أكون قد فعلت شيئاً إن لم أكن اضررت بالجماعة. إن الأساس هو أن أجعل هذه الجماعة قادرة على أن تقوم وحدها بصفتها جماعة، بسد حاجات نفسها. ولذلك فلا بد من أن أركز فهمى كله على الصفات الأساسية التى تجعل من هذه الجماعة جماعة ناهضة أو قاعدة، وأعالج هذه الصفات عن طريق التوجيه أو الإرشاد، حتى أصل إلى أن أجعل من الجماعة جماعة تبصر وتعى وتنمو. هذه المهمة طويلة المدى وثمارها لا تنال إلا بعد زمن طويل ولذلك فإن المتسرع يضر الجماعة بدلا من أن ينفعها.

هذا هو هدف التربية الأساسية وهو ألا تسعى إلى الكسب الظاهر القريب، بل تهدف إلى الكسب البعيد الجليل الفائدة. والمربى الذى ينتظر أن يحصل على ثمار مجهوداته فى وقت قريب هو مرب فاشل. وإنما المربى هو الذى يعلم تمام العلم أن ثماره لا تظهر إلا بعد وقت قد يطول ويطول جداً، لأن مهمته شاقة وطريقها وعر. فإذا خيرنا، فإن لنا أن نختار بين الطريق السهل والطريق الصعب. والطريق السهل براق خداع لا يؤدى إلى نتيجة حقيقية فعالة ولو عملنا أربعا وعشرين ساعة فى اليوم. أما إذا اخترنا الطريق الثانى فإن علينا أن ندرس الأسس الرئيسية للجماعة ونحاول تعديلها، وبذلك فقط نستطيع أن نصل إلى الحياة فى هذا الشرق العربى، ونستطيع أن نؤمل وأن نتطلع إلى مستقبل باسم يستحقه أبناؤه بما يتصفون به من صفات لا تقل ان لم تزد عن صفات الشعوب الأخرى. وإنما الذى ينقص هذا الشرق هو جماعة حقيقية، جماعة تطمئن إلى حياة فعالة، وتستطيع أن تستغل الإمكانيات التى تتوافر لها. والواقع أنه لا يحق

لنا أن نتشاءم إذا أمكن لكل منا أن يزيد على البناء شيئاً . هذه الفكرة إذا آمنت بها كل الأمة ، وإذا قدرنا كل التقدير الموضع الذى نضع فيه البذرة ، فإنها ستتولى نفسها بنفسها . ولذلك يجب العناية بتكوين من تكونونهم ليكونوا ناقلين للفكرة لا مجرد مؤمنين بها . إذ ليست المسألة مسألة دفاع عن الفكرة ، بل أن نجعل كل شخص ممن نتصل بهم داعياً لهذه الفكرة ناقلا لها . وإنى أرجو وأؤمل أن يمكنكم أن تكونوا ناقلين لهذه الفكرة إلى البلاد التى أرسلت بكم إلى هذه الندوة ، التى هى ندوتكم ، حتى نستطيع أن نصل إلى ما نؤمل جميعاً كما أرجو أن يكون للشرق العربى حظ فى التقدم على أيديكم وأيدى من تقومون بتعليمهم من طلاب .

الريف العربي

حياته الروحية ومقوماتها
وعلاقة ذلك بالتربية الأساسية

لحضرة الأستاذ الدكتور إبراهيم مدكور

سيداتي وسادتي :

أرى واجباً على أن أبدأ فأشكر الأستاذ الرئيس على كلمته الطيبة . ولعل هذه الجلسة العائلية أبعد ما يكون عن الشكليات ، ومن أجل ذلك أستميحه عذراً في أن أسمي كلمتي هذه حديثاً أكثر منها محاضرة ، حديثاً نريد به أن نتعاون ما استطعنا على التوجيه ، ولعل من أخص خصائص التوجيه وضوح الفكرة وتحديدها ، ذلك لأن التوجيه أشبه ما يكون برسم طريق ، فالطريق الملتوى أو الطريق الغامض قل أن يوصل إلى الغاية المنشودة .

١ – لا سبيل إلى إنكار الروحية :

الحياة الروحية أمر نلمسه ونعيش فيه ، في أنفسنا وفيمن حولنا ، نلمس جميعاً في أنفسنا أن الانسان جسم ونفس – كما يقولون – أو أنه مادة وروح ، ولعل هذه الثنائية سبب من أسباب تعقد هذا الإنسان ، وتعقد مشاكله ، ولكن الذى لا نزاع فيه هو أن الظواهر الإنسانية لا يمكن أن تفسر تفسيراً كاملا ، إذا ما ردت إلى أصل واحد من هذين الأصلين . وعبثاً حاول علماء النفس أو بعضهم على الأقل ، كما حاول بعض الفلاسفة ، أن يغلبوا طرفاً على آخر ، أو أن يلغوا طرفاً ويبقوا آخر ، زاعمين تارة أن في وسعهم أن يفسروا الظواهر الإنسانية تفسيراً مادياً آلياً ، أو أن في الامكان تفسير هذه الظواهر تفسيراً روحياً خالصاً ؛ وكلتا المحاولتين لا توصل إلى نتيجة كاملة أو مطمئنة ، ودون أن أدافع عن وجهة نظر الروحيين أستطيع أن أقرر أن الاعتبارات المادية وحدها لا يمكن بحال أن تنتهي بنا إلى كل التفسيرات التي نريدها ، في تعرف أسرار الكون أو في فهم ظواهره .

٢ — الروحية والظواهر النفسية :

أجهد بعض علماء النفس والفلاسفة الماديون أنفسهم فى رد الظواهر النفسية إلى علل وأسباب آلية وميكانيكية ، ولكنهم يلمسون دائماً أن هناك نقطة يعز عليهم أن يوضحوها هذا التوضيح الآلى ، ويصعب عليهم أن يفسروها هذا التفسير الميكانيكى ، ويرون أن هناك فراغاً لا يمكن سده ، وأن هناك غموضاً لا يمكن توضيحه إلا بالتسليم بأمر آخر إلى جانب المادة ، سموه ما شئتم ، سموه الشعور ، أو الضمير ، أو اللاشعور ، أو النفس ، أو الفكر ، وأية تسمية من هذه تنتقل بنا من المادية إلى الروحية والجانب الروحى .

٣ — الروحية والسلوك :

وليست الروحية بلازمة لتوضيح بعض الظواهر النفسية فحسب ، بل تعيننا أيضاً على توضيح السلوك والقيم الأخلاقية . وهل يمكن أن تقاس الفضيلة بمقياس مادى فقط ؟ وقديماً تحدثوا عن الفضائل العقلية ، ووضعوها فى قمة الفضائل على اختلافها . والسعادة تصبح مبتذلة إن وقفت عند الملذات الجسمية وبعض المطامع المادية ، والسعادة الحقة هى التى تسمو بالإنسان إلى عالم الأرواح والملائكة . والثواب والعقاب ، والحساب والمسئولية يكونان محدودين وهينين إن وقفنا عند الجسم والحياة الدنيا ، وإنما تبدو أهميتهما حين يربطان بالحياة الدائمة السرمدية ، حياة الخلود والأرواح .

٤ — الروحية ومظاهر الكون :

ولا تقنع الروحية بهذا ، بل تطمع فى أن تفسر بعض ظواهر الكون ، فهناك أحداث وظواهر كونية لم يصل العلم بعد إلى تفسيرها ، ذلك لأنه مقصور على عالم الشهادة ، ووراءه عالم الغيب وله أسراره وحقائقه . هناك عالم ما وراء الطبيعة الذى يخرج على ما ألفنا من ظواهر حسية ومادية ، ولا سبيل إلى إنكاره ، والعقل والروح وحدهما يتصورانه ويسموان إليه . وإذا كان العلم قد كشف عن الأسباب الجزئية والعلل الفرعية ، فإن هناك أسباباً كلية وعللا عامة تجاوز نطاقه . والعلم المعاصر على تقدمه الرائع لا يزعم أنه وصل إلى توضيح كل ظواهر الكون والطبيعة ، وكم من أشياء يقف أمامها حائراً ، وفى حيرته هذه ما يفسح المجال للروحية .

فالروحية تزعم إذن أن فى وسعها أن توضح المعرفة والكون والسلوك توضيحاً

لا تجد المادية إليه سبيلا ، وبعبارة أخرى فى وسعها أن توضح مشكلة الحق والخير والجمال ، وهى مشاكل الفلسفة الكبرى .

٥ — الروحية والمجتمع :

لم تقف الروحية عند الظواهر النفسية والكونية ، بل امتدت أيضاً إلى الظواهر الاجتماعية ، وكان لها شأن واضح فى حياة الجماعات البدائية والمتحضرة . فالبدائيون الذين يعيشون فى عالم الحس والمادة يضيفون إليه أشباحاً وأرواحاً يؤمنون بها إيماناً لا يقل عن ايمانهم بالمبصرات . والديانة الطوطمية ، وإن قامت على أساس حيوانى ونباتى ، لا تخلو من معانى القداسة التى تصعد بالطوطم إلى مستوى ارقى من مستوى الأشياء المادية والمحسوسة . وفى الجماعات المتحضرة حيث اكتشف العلم الحجب ، وحارب قسطاً غير قليل من الخرافات ، وحيث العقل والمنطق يرفضان ما لا أساس له ولا حجة عليه ، فى هذه الجماعات لا يزال للروح والحياة الروحية قدر محفوظ . والمفكرون الأحرار والملحدون يرسمون لأنفسهم — برغم إلحادهم — طائفة من المثل والقيم العليا التى تغذى حاجتهم الروحية ، وتحل من نفوسهم محل الدين والعقيدة .

٦ — مظاهر الحياة الروحية فى الريف العربى :

هذه هى الروحية فى أساسها الفلسفى ، واذا ما جاوزنا ذلك إلى عالم الواقع وإلى الريف العربى بوجه خاص ، وجدناها ذات آثار قوية وملموسة . فتبدو واضحة فى كثير من عادات الريفيين وتقاليدهم . فهم يتشاءمون ويتفاءلون ، يتطيرون من منظر ويغتبطون بآخر . يستقبل الواحد منهم شخصاً فى الصباح ، فيستبشر به ويرى آخر فيستاء من رؤيته ؛ ويقدر لذلك نتائجه طول يومه . يرون الهلال على وجه إنسان ، فتطيب نفوسهم لذلك ، ويخشون أن يروه على وجه آخر لأنه مبعث الشر والضرر .

يحذرون الفأل والطيرة ، والعين والحسد ، يحذرون ذلك لأنفسهم وأولادهم وأموالهم ، فلا تدع الأم ابنها لتراه جارتها ، لا سيما إذا كانت محرومة من الولد . ويحرص الزارع على أن يخفى قمحه ، ولا يصرح عادة بما أوتى من ثمار حقيقية خشية أن تصيبه العين .

وهناك أمكنة يتبركون بها ، ويسعون إليها ، يجدون فيها أنساً وراحة ، وأشخاصاً يسعون اليهم يستمدون منهم الخير والبركة . واجتماع الإخوان

والمريدين فى حلقات الذكر أو الدرس من أوضح الأمثلة على تلك المناجاة الروحيةُ والاتصال القلبى . ولا يفوتنا أن نشير إلى الرقى والتمائم ، فإن لها سلطانا أى سلطان على نفوس إخواننا الريفيين . يمرض أحدهم فيسارع أقاربه إلى شيخ القرية ، أو ساحرها ، ويسألونه دعوة أو تميمة ، وقد يسألونه أيضاً وصفة من الوصفات ذات الأثر الفعال والسر العجيب ، وهذه الوصفة شفاء من كل داء وعلاج لكل علة .

ومن هذا الباب السحر والشعوذة ، والعرافة والتنجيم ، وخبرهما قديم فى الشرق عامة ، وكلنا يعرف ما كان للكلدانيين والبابليين من شأن فى هذه الناحية . وكأن صفاء الجو وصحو السماء قد دفع المشارقة إلى تتبع الأفلاك فى سيرها ، ومراقبة مطالعها ، وربط ذلك بالأحداث الكونية والإنسانية المختلفة . ولا يزال لهذا التنجيم أثر فى الريف العربى ، وفيه مختصون أو مدعون على الأقل يلجأ إليهم عند الحاجة .

ويمكن أن يرد هذا فى اختصار إلى طائفة من المعتقدات والخرافات التى لا تقل حرمة وقداسة عن الدين والعقيدة ، يؤمن بها الريفيون إيماناً أعمى ، ويخضعون لها خضوعاً كبيراً . ولا شك فى أن الطقوس والتعاليم الدينية هى الغذاء الأول للحياة الروحية ، والريفيون متدينون عادة ، ومخلصون للدين وتعاليمه ، ومن هنا تبدو الحياة الروحية لديهم أقوى وأوضح منها فى العاصمة والمدينة ، ولا يزال الريفيون يقدسون حتى اليوم يوم عاشوراء ونصف شعبان ، وشهر رمضان تقديساً كاد ينمحى فى الحضروبين المتحضرين . واذا ما كنت أتحدث عن الريف ، فإنما أعرض له فى عمومه . فقد تتفاوت هذه الظواهر من قرية إلى أخرى ، ولكن منها قسطاً مشتركاً بينها جميعاً .

ولا تظنوا أن هذا مقصور على الريف العربى وحده ، بل له أشباه ونظائر فى حياة الريف فى الأقطار الأخرى. والأمر أمر التعليم والثقافة ، وكلما انبعثت أشعتهما بددت سحب الجهل والخرافة . وقد كانت أوروبا الى عهد غير بعيد تقدس ولاتها وأشرافها ، وتطلب البركة من ملوكها وأمرائها ، فكان الانجليز والفرنسيون يستشفون بملوكهم حتى القرن السابع عشر . ولعل نظرية الحق المقدس التى يعتمد عليها نظام الملكية إنما ترجع إلى ضرب من التقديس لأسرة معينة أو لدم معين ، وكل ما يصدر عن هذه الأسرة شاف ونافع .

على أنا نظلم الريف العربى إن وقفنا بحياته الروحية عند هذا الحد ، فلها مظاهر أخرى لها وزنها وقيمتها. ونعنى بذلك إدراكه أن هناك حقاً ، وإن هناك عدالة ، وإن هناك ثواباً وعقاباً، وأن هناك محسناً ومسيئاً . فى الريف أناس يدركون ذلك ويخضعون له ويرتبون حياتهم فى ضوئه ، ويحاولون إذا ما رأوا أشخاصاً ضلوا الطريق أن يردوهم بذلك التعبير البسيط « ياشيخ حرام عليك » . هذه العبارة لها دلالة أخلاقية كبيرة ، يفهمها الريفيون فيما بينهم ، ويكفى أن تقال لترد مسيئين عن إساءتهم . يؤمن كثير من الريفيين بأن لى حقى ولك حقك، على واجبى وعليك واجبك ، ولى ما لى ولك ما لك ، فلا يصح أن تعدو على ولا أن أعدو عليك . وفى الريف رأفة وشفقة ومحبة ومعونة ، تبذل عن طيب خاطر ولغير غاية . وليس بلازم أن نكتب هذه الفضائل ، ولا أن ننشر هذه المثل العليا ، فهناك أشخاص يقدسونها ، ويسيرون على مقتضاها أمام الله وأمام أنفسهم فى غير ما رهبة ولا رغبة . وإذا كان فى الريف من لا يرعى ذلك ، فهم خارجون على مثله وعاقون لتعاليمه ، ومسيئون إلى روحيته .

وإذا كانت الحياة الروحية فى الريف تقوم على ضرب من المعتقدات والخرافات ، فإنها تعتمد أيضاً على قدر من القيم والمثل العليا التى تنظم السلوك وتحدد علاقات الأفراد بعضهم ببعض . وقد ينتهى هذا كله بالريفيين إلى غاية أرفع وأسمى . فهم يطمعون فيما يسمى التجلى والوصول ، ويحاول فريق منهم أن يصعد إلى أرقى مراتب الروحانية ، فيخلص من عالم المادة والفناء خلوصاً نهائياً ، ويرقى إلى عالم الخلود والبقاء والكشف والتجلى ، حيث يشعر باللذة والسعادة ويدرك الأمور على وجهها .

يتحدث الريفيون عن هذا الكشف والوصول حديثاً كله أمل ورجاء ، وإيمان ويقين. ولا يعنيهم من هذا الوصول معانيه الصوفية والفلسفية ، وانما يقصدون ما يحسون به فيه من ذوق ووجدان .

٧ — الحياة الروحية والتربية الأساسية :

هذه هى الحياة الروحية فى الريف ولها قوتها ولها سلطانها ، ولا سبيل إلى إنكارها . ومن العبث أن نواجه بعض مظاهرها بالعداء جهرة ، وأن نعلن الحروب عليها ، فقد تصرعنا ولا نخرج من المعركة بطائل . والأولى أن نعرفها على حقيقتها

ونسلك الطريق القويم لتوجيهها . وليست هناك مصلحة ما فى أن ننكر على الريفيين نزعتهم الروحية ، ومن الخير كل الخير أن نغذيها ، ونخلصها من الأخلاط الضارة والأفكار الفاسدة ، وليس تخليصها من ذلك بأن نقيم أنفسنا وعاظاً أو مرشدين بين أهل الريف ، ولكن بأن توضع الخرافة وضدها وجهاً لوجه ، فإذا ما استبان الأمر انصرف المخرف عن خرافته . وكلما امتد سلطان العلم ، ضاقت آفاق الخرافة . ومن يضطلعون بأعباء التربية الأساسية أقدر من غيرهم على محاربة هذه الخرافات ، وتعهد الحياة الروحية فى الريف ، فيتخذون منها عوناً لما ينشدون من تقويم وثقافة . ذلك لأن التربية الروحية لا تكتسب من درس أو من محاضرة ، بقدر ما تستفاد من الحديث والمخالطة ، وفى ثنايا ذلك تنكشف أمور لم يكن ثمت سبيل لكشفها . وما المحدث والمربى فى هذه الحال إلا أشبه ما يكون بطبيب يكشف عن الداء ، ويعد له ما يلائمه من دواء . هو طبيب روحى يعنى بأن يعالج ويقوم ، بدلا من أن يعارض ويصدم .

ولقد كان لإمام المسجد ومعلم الكتاب سلطان عظيم وتأثير كبير فى أبناء قريته ، ولكن هذا السلطان ضعف وتضاءل حتى كاد ينعدم . ذلك لأن من حل محلهما لم يلحظ مهمته الروحية ، ولم يلتزم حدودها ، فلم يبال بالقدوه الحسنة ، ولا بالمثل الطيب ، واعتبر رسالته مجرد دروس تؤدى أو صلوات تقام . فتحول الدرس والصلاة إلى حركات آلية لا روح فيها ولا حياة . ومعلم المدرسة الأولية أو الابتدائية فى القرية لا يراد منه فقط أن يلقن التلاميذ بعض المعلومات ، وأن يشرح بعض المسائل على السبورة ، ويصحح بعض الكراسات ، وإنما يراد منه فوق هذا — بل قبل هذا — أن يحس بإحساس من حوله ، ويندمج معهم ، وينفذ إلى أرواحهم وقلوبهم . وإمام القرية لا يعنينا منه أن يشرف على فتح المسجد ، ويتعهد نظافته ، ويحضر فى مواعيد الصلاة فحسب ، وإنما ننشد منه خاصة أن يكون راعياً روحياً ، وأن يقوم عمله ومسلكه دليلا واقعياً على نصحه وإرشاده . ويوم يكون عمله فى واد وقوله فى واد آخر ، فلا خير يرجى من وعظه وخطابته .

وما دمنا نتحدث عن التربية الأساسية فإنه ينبغى أن نلحظ أنها لا تحيا ولا تستقيم بدون دعامة روحية ، وعلى من يعالجون أمر الريف أن يقدروا حياته الروحية قدرها ، وأن يتخذوا منها عوناً على ما يهدفون اليه من أغراض . فيقوموا

معوجها ، ويكملوا نقصها ، ويوجهوها التوجيه النافع السليم . ورجال التربية والتعليم فى فرنسا يدركون ما لمعلم القرية من أهمية ، ويعرفون له رسالته الروحية . وفى رأيهم أنه إن توفر للقرية راعى كنيسة ومعلمون صالحون استقامت أمورها ، وتحققت فيها أنواع التربية المختلفة من جسيمة وعقلية وروحية .

ولكى ننته ف الريف يحسن بنا أن نشير إلى أنه متسامح بطبعه ، يمقت الخصومات الدينية والخلافات المذهبية ، ولا يدخل فيها إلا إن جره المحترفون إلى ذلك ، أو لعبت به أهواء السياسة والطائفية . وفى القرية المصرية نرى المسلم يعيش مع القبطى عيشة الجار مع جاره والأخ مع أخيه . ولقد عشت فى الريف زمناً ، ولا زلت أتردد عليه . وكم رأيت المسلمين يقاسمون مع إخوانهم المسيحيين أفراحهم وأحزانهم ، ويشاركونهم فى أعراض الحياة الدنيا ، دون أن يروا فى ذلك حرجاً لعقيدة أو عدواناً على أى مبدأ من مبادىء الدين . ولا نعرف بينهم خصومة دينية إلا يوم أن يثيرها مثير أو يحركها متعصب .

وليس هذا التسامح بمقصور على الريف المصرى ، بل رأيت له صوراً ونظائر فى ريف الأقطار العربية الأخرى . وإذا ما تركنا مشكلة فلسطين جانباً والحملة الصهيونية وجدنا العرب عاشوا قروناً متلاحقة إلى جانب اليهود والمسيحيين فى أخوة وتعاون . ولا تكاد تبرز الطائفية وتتحكم العصبية الدينية إلا يوم أن تنفث فيها سموم السياسة والحزبية . والخلاف القديم بين الشيعة وأهل السنة ، لو بقى خلافاً نظرياً فحسب ، ما ترتبت عليه كل تلك الأخطار والويلات التى عرفها التاريخ ، ولكن حب السلطان استخدمه وأساء استخدامه . ولا نزاع فى أن النضال القديم بين الترك والفرس قد اتخذ من الخلاف المذهبى بين الشيعة وأهل السنة عدة وعوناً أسرف فى استعماله . ثم جاء الاستعمار الأجنبى فعول على نفس الخطة ، وحاول أن يفرق ما وجد إلى التفرقة سبيلا ، وهنا يسرنى أن ألاحظ أن القائمين على أمر العراق يدركون فى وضوح نقط الضعف هذه ويجدون فى معالجتها . ولقد لفت نظرى حين كنت هناك فى بدء هذا العام ما رأيت من مساهمة الحكومة فى تعمير مسجدى النجف وكربلاء ومحاولتها ربط هذه المدن الشيعية ببقية أجزاء العراق بواسطة الطرق الزراعية المنظمة . ولن تكتمل وحدة العراق إلا يوم أن يتم هذا الامتزاج التام . والخلاف الطائفى فى لبنان لو لم تغذه السياسة والحزبية لأمكن القضاء عليه والتخلص منه .

وجدير بمن يتعهد الحياة الروحية فى الريف ، ويقوم على التربية الأساسية فيه ، أن يحرص الحرص كله على التسامح ، فلا يؤلب خصومة ، ولا يثير فتنة ، وعليه أن يأخذ الريفيين على سجيتهم وفطرتهم ، وليس شىء أهون من مجاراة الفطرة والسجية .

٨ — الحياة الروحية والحضارة المعاصرة :

ليس ثمة سبيل لأى إصلاح فى الريف دون أن نقيمه على دعائم روحية . وكثيراً ما شاهدنا أن الدعوات الناجحة فيه هى تلك التى تتجه إلى القلب والروح . وإذا كنا ندعو دائماً إلى التوجه نحو الروح والعناية بها فإننا اليوم أحوج ما تكون إلى ذلك ، لأن حضارتنا الحاضرة تطغى عليها موجات مادية جامحة ، وعن طريق الروح نستطيع أن نلطفها ونرد اليها اعتبارها . ودعوة كدعوة جمال الدين الأفغانى والأستاذ الإمام إنما قدر لها البقاء والحياة لأنها اعتدت بالروح واتجهت اليها . وقد كنا بالأمس نعيش فى سياج من هيمنة دينية وأخرى أسرية ، فأما الأولى فكانت تكسو المجتمع الكبير بكساء من الاحترام والرهبة ، وأما الثانية فكانت ترعى المجتمع الصغير — وهو الأسرة — وتغذيه بما هو فى حاجة إليه من حنان وشفقة . أما اليوم فسلطة الدين آخذة فى التلاشى وسلطة رب الأسرة على أفرادها تنهار يوماً بعد يوم . فنحن فى مرحلة انتقالية نحتاج فيها كل الاحتياج إلى ضرب من القيم الروحية التى نعتصم بها ونعول عليها ، وسبيل تكوينها إنما هو التربية الأساسية .

ولا يفوتنى أن أشير أخيراً إلى محاولة لليونسكو فى أخريات العام الماضى ، فقد أقام حلقة فى نيودلهى عاصمة الهند ليعالج المشكلة الآتية : « القيم الانسانية ومدى مساهمة الشرق والغرب فى تكوينها » وقد أم هذه الحلقة مفكرون من أطراف العالم قضوا عشرة أيام يعالجون هذه المشكلة فى مختلف نواحيها . ويعنينى الآن أن أبين فقط أن هؤلاء المفكرين — بين شرقيين وغربيين — أجمعوا على أن الجانب الروحى فى ضعف مستمر تحجبت بريق العلم وخداع الاختراع ، وقد أخذ الناس بمظاهر الحضارة المادية ، وغفلوا عن حقوق الروح وواجباتها . وإذا كان اليونسكو قد اختار نيودلهى مقراً لهذه الحلقة ، فإنما قصد أن يوجه أنظار الانسانية إلى الشرق مصدر النور والروحانية .

نظرات تاريخية فى الريف المصرى

لحضرة الأستاذ محمد شفيق غربال
وكيل وزارة المعارف

سيداتى وسادتى :

أريد أن أقول فى مستهل حديثى إن الدراسات التى ستقدمون بها فى سرس الليان تعتبر فى نظرى دليلا على انبثاق فجر جديد للفلاحين وأهل الفلاحة فى البلاد العربية . ولا أريد أن أقول إن أولى الأمر فى الماضى لم يعنوا بخير أهل الفلاحة ، لأن فى ذلك تجنياً على أهل الماضى وتجنياً على أهل الديانات وأهل الخير من أجدادنا السابقين ، وإنما أحب أن أقرر أن النظرة التى سادت بالنسبة للفلاحة وأهل الفلاحة فى الماضى كانت تغلب عليها فكرة أنهم أدوات إنتاج أكثر منهم آدميين أو مواطنين أو أهل دين . أى أن العهود الماضية عنيت بما يمس الفلاحة وما يمس الإنتاج وما يمس كل ما يتعلق بالأرض . فيصح إذن أن نعتبر معهد سرس الليان مركز إشعاع ينبثق منه فجر جديد ونظرة جديدة للفلاحة ولأهل الفلاحة . وهذه النظرة الجديدة تقوم على تنسيق وترتيب حركات مختلفة نراها تقريباً فى كل الأقطار العربية ، وترجع إلى عهد الاستقلال ، أى إلى زمن لا يزيد على ثلاثين سنة .

فقد بدأت الشعوب العربية تعنى بالفلاحة وبالفلاحين عناية نظرية وعناية عملية ، ولكن لم يحدث — فيما أعتقد — فيما خلا حلقات الدراسات الاجتماعية التى نظمت فى السنوات الأخيرة ، أن أحداً حاول درس تلك الحركات المختلفة لتنسيق ما بينها وبناء سياسة أو بناء مشروعات عليها . فمن هذه الناحية يعتبر اجتماع سرس الليان وما سيحدث فيه محاولة للاستفادة من الخبرات ومن الحركات ومن الأفكار ومن المشروعات المختلفة ، التى نراها فى كل مكان تقريباً فى بلادنا العربية .

أنتقل من ذلك إلى السؤال التالى : « ما دام اجتماع سرس الليان ، كما قلت ،

اجتماعاً مبنياً على تاريخ لا يرجع لأكثر من ثلاثين سنة، فلماذا أرجع بكم إلى ما وراء هذا الماضي القريب — إلى ماض بعيد سحيق ؟ أليس فى هذا الانصراف إلى الماضي البعيد ما يصرف النظر عن الحاضر وعن المستقبل إلى أشياء قد تكون ممتعة فى حد ذاتها ولكنها قليلة الفائدة العملية ؟ هذا النقد قد يكون فى ظاهره وجيهاً، ولكنا إذا أنعمنا النظر، ودققنا بعض التدقيق، نرى أن الماضى القريب الذى أشرت إليه لا يفهم على وجهه الصحيح إلا إذا أخذنا فى اعتبارنا بعض الحقائق القديمة، التى لازمت تطور الزراعة ولازمت تطور الفلاحة. فلهذه الحقائق أسباب ولهذه الحقائق آثار، وهذه الآثار ليست آثاراً مادية فحسب، وإنما هى أيضاً آثار فى عقول الناس وفى تفكيرهم، وعلى الأخص فى تفكير الجيل الماضى. ولكنى أحب أن أقول إنى لن أحاول — وإذا حاولت فلست بمستطيع — أن أعود إلى أجيال بعيدة. إنما أريد أن أستخلص بعض اعتبارات قد تنفع بعض النفع فى تأمل الأحوال الحاضرة للريف. وكنت أود أن أستخلص هذه الحقائق وهذه النظريات من أحوال الفلاحة فى الأقطار العربية المختلفة، ولكن قلة معرفتى — أو جهلى بعبارة أصح — بغير مصر يمنعنى من التعرض لغير مصر فى هذا الموقف الحاضر.

والملاحظة الأولى أن المتأمل فى تاريخ الريف المصرى يدرك ضعف الملكية الخاصة فى الفلاحة المصرية فى أغلب عصور التاريخ المصرى — أى أن التطور المصرى كان دائماً نحو الملكية العامة للأرض. ولهذا أسباب فيما يتعلق بمصر، أهمها أن الزراعة المصرية زراعة تعتمد كل الاعتماد على تدبير ماء الرى وصرفه وعلى ضبط النهر. ويترتب على ذلك أن السلطات العامة — أى سلطات الحكومة — هى السلطات التى تستطيع وحدها أن تدبر الماء وتضبطه وترتب على ذلك أنها استطاعت أن تتحكم بطبيعة الحال فى كل ما يتعلق بالأرض. ولذلك نرى فى العصور القديمة جداً أن الفكرة الغالبة هى أن الأرض يملكها الملك، وأن الذين يعملون فيها يستغلونها فقط. ولم يستطع هؤلاء المشتغلون إلا فى أوقات الثورات وأوقات الانقلابات أن يضعوا أيديهم على الأرض وضعاً تاماً، وأن يتصرفوا فيها تصرفاً مطلقا. والملاحظة الثانية التى يصح أن أقررها أمام حضراتكم هى أن الحضارات التى وجدت فى هذه البلاد فى عصورها القديمة وفى العصور الإسلامية المختلفة لم تكن حضارات فلاحين وأهل فلاحة، وإنما كانت بصفة خاصة مدنيات

حواضر ومدن — أى أنه لم تقم فى بلادنا يوماً من الأيام أرستقراطية زراعية . وعلى ذلك فكلمة « الإقطاعيين » التى تستعمل للتعبير عن مساوئ معينة كلمة إذا دققنا فيها نجدها لا تنطبق بالضبط على أى عصر من عصور الملكية الزراعية والاستغلال الزراعى فى هذه البلاد . فإذا أريد بكلمة « إقطاعى » التعبير عن المساوئ التى لازمت العلاقة بين المشتغلين بالزراعة من العمال والمستأجرين وبين الملاك فلنا أن نفعل هذا ، بشرط أن نتأكد أننا نستخدم اللفظ استخداماً غير علمى . وإذا قصدت بالإقطاعى أنه الرجل الذى يستغل من يعمل معه من إجراء أو مستأجرين ، فلك أن تقول إن مصر كان بها إقطاعيون ، ولكن لا أظن أن العلم يقول إن نظام الإقطاع كان هذا النظام . فلنتأمل إذن معنى الإقطاع ونوازن بين الإقطاع ، كما حدث فى تاريخنا ، وبين الإقطاع كما حدث فى التاريخ الأوربى مثلا . وستجدون بعد الشرح البسيط الذى أعرضه على حضراتكم أن المأساة فى مصر أتت من أنه لم يكن فيها إقطاع على العكس مما يتصور الناس ؛ لأن الإقطاعيين فى أوربا كانوا من الأشراف ومن يلى الأشراف ، وهم الذين قيدوا سلطان الملك ، وهم الذين تكونت منهم البرلمانات الأوربية فى العصور الوسطى ، وهم الذين أرغموا الملك چون على أن يمنح العهد الأعظم Magna Charta وأن يتعهد فيه بما تعهد به ، وهم الذين قيدوا سلطان الملكية فى التاريخ الأوربى ، وهم الذين حالوا دون أن يمتد سلطان الملكية إلى كل شىء . وفى العهد البرلمانى هم الذين قدموا لإنجلترة ضباطها وقوادها وسفراءها وعظماءها وقادتها المختلفين . أما هنا فى مصر فقد كان لدينا حقيقة إقطاع إنما لم يتطور هذا التطور ولم يجر على هذا المنوال .

فالنتيجة إذن أنه كان لدينا فى مصر إقطاع قبل القرن التاسع عشر وإنما هو إقطاع لم يكن تاماً بل كان إقطاعاً ناقصاً .

والملاحظة الثالثة فيما يتعلق بالريف المصرى أن الفلاحة المصرية والفلاحين المصريين يمكن تشبيهها وتشبيههم بوحش أو بغول يلتهم ما حوله ويدخل هؤلاء الملتهمين فى دولاب آلة تهضمهم وتحولهم إلى مادة خاضعة كل الخضوع . فالريف المصرى ريف إنتاج وأدوات إنتاج ، وكل ما يندمج ويدخل فيه من جماعات القبائل التى تعيش فى الصحارى المحيطة بمصر يتحول من أهل بداوة إلى فلاحين قانعين خانعين . فهذه دراسة مهمة جداً فى تاريخ الريف

المصرى . كيف يلتهم هذا الريف الأصحاء والأقوياء من أهل الصحارى ويحولهم إلى أدوات إنتاج ثم يأتى غيرهم فيحولهم بدورهم . وهذه عملية قديمة ومستمرة حتى هذه اللحظة .

وأعتقد أن الأخوان من أهل الشام أو العراق قد يلاحظون نفس الملاحظة على ما يحيط بريفهم من الصحارى والتهام الريف العربى لأهل البداوة شيئاً فشيئاً . ولقد لاحظ الخلفاء الأول فى العصر الإسلامى هذه الظاهرة ، وحاولوا قدر الاستطاعة أن يحولوا دون وقوعها . حاولها فيما أعتقد الخليفة الثانى عمر بن الخطاب ، وتكلم عن المحراث وكيف أنه إذا دخل ديار قوم دخلت معه الذلة والمسكنة . ولكن العوامل الطبيعية والاقتصادية تغلبت على هذا المنع وأصبح الريف العربى فى مصر على الأقل يلتهم ما حوله حتى اللحظة الحاضرة .

والملاحظة الرابعة فيما يتعلق بالريف المصرى هى أن أهله فى الأصل يختلفون من حيث طبقاتهم اختلافاً مبنياً على اختلاف الأصول واختلاف الجنس ، وعلى العموم فإن الطبقة التى كانت تستولى على ثمرات جهود الفلاحين غير مصرية . أما الفلاحة فهى للمصريين ومن التهمتهم الريف من عربان الصحارى ، وهذه ملاحظة تصدق على كل العهود تقريباً ، حتى أواخر القرن الثامن عشر ، وتصدق على القرن التاسع عشر إلى حد ما .

وبعد هذا التعميم أحب أن أنتقل بكم إلى ما حدث للريف من عهد الفتح الإسلامى حتى وقتنا الحاضر ، وهو العهد الذى حدث فيه بدء الفكرة الإقطاعية الإسلامية المختلفة كل الاختلاف عن الفكرة الإقطاعية الغربية فى العصور الوسطى ، وما أصاب هذه الفكرة الإقطاعية فى أواخر القرن الثامن عشر وتطورها فى القرن التاسع عشر وسأمر عليها فى إيجاز .

فى أول الفتح الإسلامى فى مصر حاولت الحكومة الإسلامية أن تمنع العرب من الاستقرار فى أرض الزراعة ؛ حاولت أن تمنعهم من أن يتحولوا إلى فلاحين ، فبقيت الأرض فى أيدى أصحابها الأصليين من أقباط مصر ، ولكن القبائل العربية التى استقرت فى هذه البلاد شيئاً فشيئاً بدأت تباشر الزراعة وتباشر الفلاحة ، وفى نفس الوقت دخل عدد كبير من الأقباط فى الدين الإسلامى ، وعلى الرغم من ذلك قسمت الأراضى فى بلادنا من حيث الناحية القانونية حسب الحالة الأصلية التى كانت عليها وقت الفتح ، فإن كانت أرض أقباط سميت

أرضا خراجية وإن كانت أرض مسلمين سميت أرضا عشورية ، وبقى هذا التقسيم حتى أيامنا على الرغم من أن الخراجية قد تكون فى يد مسلمين والعشورية قد تكون فى يد غير المسلمين ، وإنما هذا هو التقسيم القديم . .

فكيف حدث الإقطاع إذن على النمط الذى أشرت إليه ؟ حدث الإقطاع فى مصر لأسباب مالية ولأسباب حربية صرف ؛ تذكرون أن الحكومة الإسلامية الأولى كانت تعتمد على جهاد العرب ، وكانت تفرض لهم أرزاقا وأعطيات فى الديوان لينصرفوا انصرافاً تاماً للجهاد ، هذه الأرزاق كانت تكفيهم مشقة العمل وكسب القوت ، ولكن استمرار الناس فى الأرض واتساع الدولة الإسلامية هذا الاتساع العظيم ، اضطر الحكومة الإسلامية لأن تستخدم مرتزقة ، واختارت لذلك جماعة من الأتراك والأكراد من سكان الجبال المختلفة الذين لا يعرفون زراعة تستحق الذكر ، وإنما يعيشون من الرعى وقطع الطرق والتقاتل فيما بينهم وغير ذلك ، فنما الإقطاع إذن على هذا الوجه ، وكان إقطاعاً حربيا لأتراك فى الغالب ، ولكن هذا الإقطاع كان على عكس الإقطاع الأوربى تماماً ، فصاحب الإقطاع الحربى لا يهمه من أمر الإقطاع إلا المال المقرر عليه أى دخله منه فقط ، كان ذلك على عكس الأمير الأوروبى الذى يعيش فى الأرض ويرث الأرض ويورث الأرض وتقوم العلاقة أيضاً بين الأرض وأهلها باستمرار على قسم ويمين وولاء ، وأهل الحرب يتقدمهم من تحته من الإشراف ثم إشراف أقل فأقل ثم فرسان . وهذا هو أول فارق .

فأمير الإقطاع الأوربى إذن أمير يعيش فى أرض ويدين له بالولاء أهلها فهو يتأصل فى أرض وتستمر علاقة أسرته بها فهناك إذن حسبٌ ونسبٌ ، ومن ثمّ كانت قوة الأمراء الإقطاعيين الأوروبيين .

أما أمراء الترك الذين أقطعوا تلك الإقطاعات فى مصر فكانوا فى الغالب من المماليك ، وكانوا لا يمكنهم أن يوصلوا إقطاعهم من نسلهم ، بل كانت قوة الملك أو قوة السلطان تحول دون ذلك ، وكانوا غالباً لا يعرفون من إقطاعهم إلا قبض إيجاره ، وينتهى الأمر فى النهاية إلى أنه لا يقضى حياته بينهم ولا يقيم بينهم ، على هذا الوجه كان الإقطاع الحربى الإسلامى فيما عدا الإقطاع فى تركية أوروبا وفى البلقان وفى بعض مناطق من لبنان فيما أعتقد ، وبعض الشيوخ أو بعض الأمراء كانت لهم علاقات متأصلة ببقاع معينة من بلادهم . أما فى

بلادنا فكان الإقطاع على هذا النحو إقطاع دخل ، أى إقطاعا ماليا صرفا .

ثم أتى بعد ذلك فى التنظيم العثمانى لمصر ، ربط الأرض على مصارف حربية وغير حربية مختلفة ، وجمع دخل الأرض وتوزيعه طبقاً لنظام معين على يد طائفة من الناس تعرف باسم الملتزمين .

فنحن نفهم جيداً هذا التعبير ، ونفهم جيداً المقصود منه لأن هذا النظام استمر فى مصر حتى سنة ١٨١١ — أى حتى نحو مائة وخمسين سنة مضت .

فالملتزمون كما يفهم من اسمهم أناس التزموا لدى الحكومة وتعهدوا لديها بأن يجمعوا الأموال والضرائب المقررة على أراضى مصر الزراعية ، فهم لا يجمعونها لأنفسهم وإنما يجمعونها لكى توزعها الحكومة على مصارف معينة ، وأهم هذه المصارف مرتبات الجنود وطوائف الموظفين ومصاريف أخرى كتعمير القلاع وخلافه من الأشياء التى كانت تهم الحكومة فى ذلك الوقت . فليس الملتزمون إذن أمراء إقطاع ، وليسوا إقطاعيين ، ولا يربطهم بالأرض ولا الحكومة إلا التزام جمع الأموال المقررة على الأراضى ، فما مصلحة الملتزم فى هذا الالتزام إذن ؟ .

مصلحته أنه فى نظير تعهده للحكومة بجمع الأموال على الأراضى كان له أن يحتفظ بقسم من أرض الالتزام أو من مساحة الالتزام ، ويعفى هذا القسم من الأرض من الأموال ، ويسخر الفلاحون فى زرعه بموجب شروط خاصة .

ويمكن أن نقول إن الملتزمين كان يمكن أن يتحولوا إلى أرستقراطية زراعية ، وهذا نظرى فقط لأنهم فى الواقع كانوا من شتى الأنواع ، كانوا رؤساء قبائل عربية متاخمة لمصر ، أو أتراكا من جنود الحامية أو ضباطها أو شيوخاً من الفلاحين أنفسهم ارتفعوا بعض الشىء ، ويصح أيضاً أن يكونوا أرامل أو نساء يقمن بعيداً عن أرض الالتزام ويوكلن غيرهن فى قبض أموالها ، فأصبح نظام الالتزام نظام جمع أموال ونظام إيراد ، ولقد أردت بكلامى هذا أن أعطيكم مثلا بسيطاً عن هذا النظام .

هؤلاء هم الملتزمون الذين كانوا فى مصر ، وكانت هناك محاولة فى نفس الوقت ترمى إلى استخدام هذا الالتزام لإخراج جزء من الأرض ، يكون خالصاً لأصحابه ويحاولون الاحتفاظ به ، فتسرب الملكية الخاصة أو محاولة احتفاظ الناس بما لديهم جاءت فى بلادنا عن طريق الوقف ، وجاءت أيضاً عن طريق ما يسمى بالرزق جمع رزقه ، فهذه أراض ترصد على جهات الخير

وتخرج بذلك عن نطاق الالتزام والملتزمين — على أن هذه المحاولة لم تؤد أغراضها ، وهذا باختصار هو نظام الالتزام كما كان فى مصر حتى أواخر القرن الثامن عشر .

فكيف تغير ذلك النظام ؟ تغير ذلك فى بلادنا على يد محمد على الذى وضع أساس التطور المصرى حتى اللحظة الحاضرة . فمحمد على ألغى الالتزام ، ألغاه وألغى الملتزمين بجرّة قلم ، نتيجة لثورة اجتماعية اقتصادية من الطبقة الأولى وذلك لأسباب أهمها :

١ — المساوئ العديدة التى ارتبطت بالتزام الملتزمين ، ومن أهم هذه المساوئ أمران :

(ا) ضياع إيراد الحكومة وحقوقها على يد الملتزمين .

(ب) أن هذا النظام يستلزم جمود الزراع وعدم تغير الزراعة لأن شروطه أن يبقى كل شىء على ما هو عليه ، وهو يريد أن يستولى على حقوق الحكومة ، وأن لا يضيع على الحكومة شىء ، وهو يريد أن يدخل سياسة زراعية جديدة ، ولذلك يجب أن يزول هؤلاء الوسطاء وأن تدخل الحكومة فى علاقة مباشرة مع أهل الفلاحة ، لتحصل على حقوقها كاملة من جهة ، وفى الوقت نفسه توجه الفلاحة والزراعة الوجهة الجديدة التى تريدها .

ولأضرب لكم مثلا واحداً على الخلل الذى كان موجوداً ، وأنقل ذلك عن مؤرخ مصرى معاصر لذلك الوقت هو عبد الرحمن الجبرتى : وهذا المثل يبين ضياع الحقوق فى بعض الأحيان — قال هذا المؤرخ — : « وفى بعض الأرزاق من مات أربابه وخربت جهاته ونسى أمره وبقى تحت يد من هو تحت يده من غير شىء أصلا ، وقد أخبرنى بنحو ذلك شمس الدين بن حمودة ، من مشايخ برما بالمنوفية ، عندما أحضر إلى مصر فى وقت هذا النظام ، أنه كان فى حوزتهم ألف فدان لا علم للملتزم ولا غيره بها ، وذلك خلاف ما بأيهم من الرزق التى يزرعونها بالمال اليسير ، وخلاف المرصود على مساجد بلادهم التى لم يبق لها أثر إلخ. فأى أشياء يستولون عليها لا علم لأحد بها وكانت تضيع على الحكومة » .

ولنترك هذا وننتقل إلى مفاسد ملتزمى الأرض ومشايخ القرى والجباة وفى ذلك يقول الجبرتى :

« كان الفلاحون مع الملتزمين أذل من العبد المشترى فربما كان العبد

يهرب من سيده إذا كلفه فوق طاقته أو أهانه بالضرب، أما الفلاح فلا يمكن أن يهرب. وكان من طرائقهم أنه إذا آن وقت الحصاد والتحضير طلب الملتزم أو قائمقامه الفلاحين، فمن تخلف لعذر أحضره الخفير أو المشد وسحبه من شنبه وأشبعه سباً وشتماً وضرباً وهو المسمى عندهم بالعونة والسخرة... وهو خلاف ما يلقونه من الإذلال والتحكم من مشايخهم والشاهد والنصرانى الصراف وهو العمدة والعهدة خصوصاً عند قبض المال فيغالطهم ويناكرهم... وأمره نافذ فيهم فيأمر القائمقام بحبس من يشاء أو ضربه محتجاً عليهم ببواق لا يدفعها، وإذا غلق أحدهم ما عليه... وطلب من المعلم ورده وعده لوقت آخر حتى يحرر حسابه فلا يقدر الفلاح على مراودته خوفاً منه، فإذا سأله من بعد ذلك قال له بقى عليك حبتان من فدان أو خروبتان ولا يعطيه ورقة الغلاق إلا بالهدية والرشوة... وكذلك إذا تشاجر أحدهم مع آخر بادر بالحضور إلى الملتزم وتمثل بين يديه قائلا، أشكو إليك فلاناً بمائة ريال فبمجرد قوله ذلك يأمر بكتابة ورقة إلى القائمقام أو المشايخ بإحضار ذلك الرجل واستخلاص القدر الذى ذكره الشاكى أو حبسه وضربه حتى يدفع ذلك القدر »

وكما يقول الجبرتى : إذا التزم بهم ذو رحمة ازدروه فى أعينهم واستهانوا به وبخدمه وماطلوه فى الخراج وسموه بأسماء النساء وتمنوا زوال التزامه بهم وولاية غيره من الجبارين الذين لا يخافون ربهم ولا يرحمونهم » .

هذا مختصر عن الالتزام وعن بعض مساوئه .

إذن لقد استولى محمد على على الأرض، وبدأ تقسيمها بين الفلاحين، وبدأ يدخل فى علاقة مباشرة مع الفلاحين، وفى الوقت نفسه ابتدأ يمنح كبار موظفى الحكومة وكبار الضباط وأقاربه وأبناءه إلخ... مساحات واسعة من الأراضى، ولكن هذه كانت من الأراضى القابلة للاستصلاح، وقد كانت هذه المنح تعرف «بالإبعاديات» لأنها كانت مبعدة عن الأراضى التى تؤدى الضريبة، ولأنها أرض غير مستصلحة فتعفى من الضريبة بشرط استصلاحها وبشرط تعميرها. بناء على ذلك دخلت فى مصر فكرة الملكية الخاصة من أيام محمد على، ومع أنه لم يمنح الفلاحين كل حقوق الملكية إلا أنها منحت لهم شيئاً فشيئاً فى عهده وفى عهد خليفته فزادت حقوق الملكية واعترف بها وأصبحت فكرة الملكية فى الأرض الزراعية على خلاف ما كانت عليه فى العصور القديمة كما قدمت، وأخيراً

لى ملاحظة أخيرة ، أقول إنه من الظلم أن ينكر إنسان التقدم الذى حدث فى الزراعة فى البلاد العربية فى المائة سنة الأخيرة ، أو ينكر ما قاساه أهل الريف على اختلاف طبقاتهم فى المائة سنة الأخيرة ، فما هى إذن العيوب وما هو وجه الشكوى ؟ .

إن العيوب ترجع فى نظرى إلى نفس الأسباب التى من أجلها حدثت نفس العيوب ونفس المساوئ فى الإنقلاب الصناعى أو الانقلاب الاقتصادى الأوربى ، وحينما حدث ذلك الانقلاب نظمت الصناعة على أسس جديدة وزاد الانتاج والتقدم ولم يستفد من ذلك إلا الكبار والرؤساء وأصحاب الأموال ووقع العبء كله على أداة الإنتاج فى المعامل وهم الصناع والعمال وحدث نفس الشيء فى الزراعة المصرية ، فالتقدم الذى أصابها ذهب فى مجموعه للأقوياء والكبار والأغنياء .

فالمساوئ إذن ليست مساوئ إقطاعية وإنما هى مساوئ يمكن أن تقول أنها تتعلق بسوء استعمال النظام الرأسمالى ، وعلاجه هو نفس العلاج الذى أخذ به فى غرب أوربا ، أن تتدخل الدولة لحماية الضعيف اقتصاديا ولجعل هذا الضعيف فى مركز يسمح له بأن ينتفع من تقدم العلم ، ومما تقدمه الحكومة من خدمات للريف وهذا هو الأساس ، فمن ذلك خدمات فى التعليم وخدمات فى التنظيم وخدمات طبية وتيسير التصدير وتحسن المواصلات ووضع التجارب العالمية فى خدمة الأفراد وما إلى ذلك ، وحماية التجار من تقلبات السوق وحمايتهم من المضاربين وتشجيع حركات التعاون .

هذا فى الواقع هو الموقف فيما يتعلق بالتاريخ وبالحاضر ، وفى نفس الوقت أعتقد أن الاتجاهات الحديثة فى شؤون الريف ليست فى جانب تفتيت الملكية وتجزئتها التجزئة الصغيرة ، وإذا تأملنا الاتجاهات الطيبة التى تؤدى إلى خير الفلاحين ، لا نجدها فيما أرى تهدف إلى تفتيت الملكية الصغيرة ، لأن هذا التفتيت يضر الزراعة ويؤخر فى نفس الوقت من الناحية الاقتصادية صاحب تلك الملكية الصغيرة المفتتة وإذا تأملنا أحوال الريف المصرى نجد أن المالك الصغير يكون أسوأ حظاً من الأجير أو من العامل وقد يكون العامل على الأقل حراً إذا لم يجد ما يسد به رمقه فلا شيء يمنعه من الانتقال إلى المدينة أو إلى جهة أخرى ، أما صاحب الملكية الصغيرة التى لا تغنى فهو مغلول مضطر أن يكدح

فيها، وبحكم ضعفه لا يستطيع أن يتقدم ويظل فى غلّ الدين وغل الغير ، فلنتدبر هذا كل التدبر بطبيعة الحال عند النظر فى كل إصلاح ، ويجب أن نفرق بين شيئين ، يجب أن نفرق فى شأن الإصلاح بين ريف قديم جداً وريف جديد ، وفرق بين الإصلاح فى مديرية كالمديرية التى تعيشون فيها ، فهى ريف قديم متجدد يرجع تاريخه لآلاف السنين ، وبين الإصلاح فى صحراء مصلحة أو أحراش منعدمة السكان ، وحينما يقع الإصلاح فى هذه الأراضى الجديدة على يد الحكومة أو الشركات تستطيع الحكومة أن تسكن الناس وأن تخلق لهم ظروف البيئة التى يعيشون فيها ، أما فى الريف القديم فكل إصلاح مقيد بالظروف التى يعيش فيها الناس ، ومن أجل ذلك حينما تقرأون ما يكتبه المؤرخون والاقتصاديون عن بلادنا تجدونهم يقولون انظروا ماذا يحدث فى المستعمرات اليهودية فى فلسطين أو ماذا يحدث فى مشروع الجزيرة فى السودان ، والرد عليهم دائماً سهل ، ففى المستعمرات الإسرائيلية فى فلسطين انتزعت الأراضى من أصحابها بطرق مختلفة ، ثم طبقت عليها تنظيمات جديدة على أيدى مهاجرين قادمين من الخارج وراءهم أموال ووراءهم استشارات فنية ، فهى أرض جديدة ومستعمرة جديدة ، وكذلك الحال فى أرض الجزيرة فى السودان ، فهو أيضاً استعمار جديد ، وأرض خالية من أصحابها تطبق فيها أفكار جديدة ، وأرجو عند النظر فى دراسة الفلاحة أن تأخذوا بعين الاعتبار ذلك التفريق بين القديم والجديد ، وعلى كل حال أرجو أن تراعوا الاتجاه الصالح فى عدم التفتيت الذى هو مضر بالفلاح ومضر بالزراعة ، لأن الزراعة فى النهاية ليست فقط مصدر دخل لصاحبها إنما هى أساس قوت البلاد كلها وأساس دخل الحكومة ، وفى نفس الوقت ترمى الاتجاهات الحديثة إلى إيجاد نظام تعاونى يشترك فيه الجميع .

وبهذه المناسبة قال بعض الناس عند النظر فى تحديد الملكية فى مصر ، إن الغرض من هذا التحديد هو عدم تشجيع رؤوس الأموال على أن تستثمر فى الأراضى ، وهذه فكرة من أسخف الأفكار وما أحوج الزراعة إلى رؤوس الأموال .

وهناك تقرير كتبه مستر كين عن « الزراعة فى الشرق الأوسط » وهو تقرير كتب فى أثناء الحرب الماضية حين عقد مجلس لتدبير الشؤون الاقتصادية

وشؤون الاستيراد فى البلدان العربية ، وهو مجلس إنجليزى أمريكى استعان بخبراء مختلفين منهم مستر كين وفى تقريره هذا مختصر مجمل نحو ٥٠ أو ٦٠ صفحة ، وهو مطبوع ولعلكم تستطيعون أن تحصلوا عليه فى المركز لأنه أساس طيب للبحث وليس قاصراً على مصر ، بل يشمل سوريا ولبنان والعراق والسودان وقبرص وأثيوبيا وأريتريا ، فهو تقرير واسع شامل تجدون فيه الفكرة التى أقولها وهذا الاتجاه — وهو أن نجمع لتقدم الزراعة فى بلادنا بين رأس المال وسلطة الدولة فهى المالك أو المستأجر أو الفلاح ، وبعبارة أخرى هى المسئول الأعلى فى نظر كين وهذا النظام قائم فى إنجلترة ، يجمع بين رأس المال ، والحكومة ، وأصحاب الأراضى أو مستخدمى الأرض ، وهناك ضمان لوجود رأس المال باستمرار وضمان لوجود الخبرة الفنية وضمان لعدم تفتيت الأرض بالميراث أو بأى سبب آخر .

الإصلاح الريفى ومكانة التربية الأساسية فيه

لحضرة الدكتور أحمد حسين
سفير مصر لدى الولايات المتحدة

موضوع الإصلاح الريفى موضوع واسع يصح أن يأخذ من وقتنا أكثر من المخصص لهذه المحاضرة، ولذلك سأشير إلى رءوس المسائل على أن تبحث فى الاجتماعات المقبلة. وقبل أن أبدأ كلامى أحب أن أقول إن مجتمعات هذه المنطقة كلها مجتمعات ريفية إلى أبعد حد. ولا ينكر أحد أن نسبة السكان الريفيين فى مصر تتراوح بين ٨٠٪، ٩٠٪ ومعنى ذلك أن أى نشاط فى التربية الأساسية سيكون منصبا على تعليم أهل الريف الذين يمثلون هذه النسبة الكبيرة من السكان.

ولو أدخلت أوجه نشاط أخرى على هذه المجتمعات فإن الناحية الزراعية الريفية هى التى ستشمر فى الغالب.

ولكى أتكلم عن الإصلاح الريفى أحتاج إلى أن أحدد أى ريف أقصد، لأن ظروف بعض المناطق غير متشابهة؛ ففيها مناطق يكثر سكانها، وفيها مناطق سكانها ثابتون، وأخرى سكانها رحل، ورابعة سكانها مهاجرون. وهناك مناطق زراعتها كثيفة، وأخرى زراعتها خفيفة، وأخرى مناطق مراع. وهناك جهات مستوى التعليم فيها مرتفع، وأخرى مستوى التعليم بها منخفض — فلا يمكن — والحال هذه — أن نتناول كل هذه المناطق الآن ولكن ساحاول أن أشير إلى بعض النقط الرئيسية.

لقد تناول بعض إخواننا تقسيم المشكلات الريفية إلى أقسام تبعاً لطبيعتها، ويمكن أن يكون فى مقدمة هذه المشكلات الحالة الاقتصادية، التى ينتج عنها الفقر، وهو أس البلاء. من أين يأتى هذا الفقر؟ لعله يأتى من أن عدد السكان أكثر من الموارد الميسورة، فيترتب على هذا قلة دخل الأفراد، ومن أن أبواب العمل غير كافية، وما دام النشاط الاقتصادى غير متناسب مع عدد

السكان فإن أبواب الرزق لن تتسع أمام الناس اتساعاً كافياً ؛ لماذا يحدث هذا ؟ يجوز أن يكون العيب فى السكان ، لأنهم لا يشتغلون ، أو لأنهم متأخرون فنياً ، كأن يتبعوا فى زراعتهم وسائل وأساليب بدائية ، أو أن عندهم من الوسائل ما يمكنهم من التقدم اقتصادياً ولكن ليس هناك إرشاد أو خدمات فنية تقدم لهم أو تسليف زراعى يساعدهم ،ولذلك تأخر الإنتاج — وإما أن يكون العيب فى الموارد نفسها ، كأن تكون ناقصة ولا تسمح بإعالة السكان . ولكن الذى يحدث فى غالب البلاد الزراعية غير المتقدمة اقتصادياً هو أن الموارد تكون غير مستغلة استغلالا كافياً ، أو تكون مهملة أو ليست هناك سياسة للاستغلال الاقتصادى أو التوسع الزراعى أوزيادة الغلة من وحدات الأرض ، أو الانتفاع من الموارد الأخرى من الثروة المادية والمعدنية لعدم وجود سياسة للكشف عنها ، وإقامة بعض الصناعات التى تساعد الظروف على نجاحها أو الالتجاء إلى الأبواب الأضافية الأخرى مثل الصناعات اليدوية أو أى عمل يزيد موارد البلاد ويفتح أبواب العيش أمام أبنائها كالسياحة مثلا ولكى أقدم لكم مثلا واقعياً أذكر الأراضى التى اشتراها الإسرائيليون من العرب فقد كانت من أفقر المناطق ، وكان كل إنتاجها أنها مرعى بعض الأغنام التى ترعى فيها فى ظروف بدائية أولية ، فتحولت هذه الأراضى بفضل المجهودات العلمية والفنية والمالية إلى مزارع ومستعمرات من أحسن مزارع العالم وأكثرها غلة ، وأصبحت تنتج عشرات أو مئات المرات أكثر مما كانت تنتج فى أيدى أصحابها السابقين . وقد يكون العيب فى سوء توزيع الثروة والدخل ، أى أن تكون هناك موارد كثيرة ولكن عدداً قليلا من الناس يستأثرون بها ، أو أن يكون العمل الذى يبذل للإنتاج يستأثر بنتائجه فريق معين . كل هذه العوامل يترتب عليها أن الكساء لا يكفى الناس ، أو أن عشرة أشخاص مثلا يريدون أن يأكلوا ولكن ليس هناك غير رغيفين أو ثلاثة لهذا العدد ،فهى لا تكاد تكفى طعاماً لنصفه ،فتكون النتيجة أن يأخذها البعض ويموت البعض الآخر ، أو أن يتقاسموها فيما بينهم فتكون النتيجة أن يصبحوا جائعين ، وبذلك ينخفض مستوى معيشتهم ، وتنخفض تبعاً لذلك قوتهم الشرائية . هؤلاء الناس يمثلون أغلبية السكان ، وعلى ذلك فلا يكون المجال متسعاً أمام الصناعات أو الخدمات العديدة وإذا قامت لا تكون ناجحة ، لأنه لا بد لنجاح أى نشاط صناعى أو اقتصادى من أن تتوافر له الأسواق التى يمكن

تصريف إنتاجه فيها .

الناحية الثانية ناحية الصحة ، والعلة فيها ترجع إلى إهمال أسباب الوقاية ، أو عدم توافر المال لإمكان إنشاء وإصلاح دورات المياه ، أو بسبب الفقر وعدم توافر الغذاء ، أو المسكن الصحى ، أو نقص وسائل التعليم الصحى ، أى أن الجهل نفسه يتسبب فى أن الإنسان لا يعرف كيف يتى نفسه الأمراض والقذارة فى البيئة وسائر الأضرار الناشئة عن الفقر والجهل فى هذه الجهات ، وكل هذه عوامل تؤدى إلى نتائج سيئة. وهناك ناحية أخرى هى نقص المواد الطبية مثل الحقن والأمصال أو وسائل العلاج ، فإذا مرض الشخص فلا يجد وسيلة للعلاج فى حدود مقدرته .

والمشكلة الثالثة هى مشكلة التعليم . وترتفع نسبة الأمية فى أغلب هذه البلاد ، إذ ليست هناك مدارس كافية للأولاد ، حتى يجدوا فرصة للتعليم ، وقد توجد المدرسة ولكن الناس يصرفون أولادهم عنها بسبب جهلهم أو فقرهم فلا يذهب الأولاد إلى المدارس بل يعملون مع آبائهم فى أى عمل .

وعلى ذلك فالمشاكل الاجتماعية متعددة ، ويجوز أن تكون راجعة إلى بعض خرافات أو تقاليد وعادات ضارة . فالإجرام شائع بسبب الجهل ونظام الأخذ بالثأر ، كما أن هناك مساوئ أخرى كزيادة الإنفاق فى المناسبات ، وتعدد الزوجات . كل هذه ترجع إلى الجهل ، أو نقص التشريعات الاجتماعية كحماية العمل وحماية الأشخاص ، الذين يشتغلون ، أو عدم وجود أنظمة للتأمين ضد أخطار الحياة ، فكل شخص معرض للمرض ، أو العجز عن العمل ، أو التعطل ، أو الوصول إلى سن لا يمكنه فيها أن يعمل ، أو أنه يموت فيترك أولاداً وأرامل . والمفروض أن يكون فى هذه المجتمعات أنظمة للتأمين ، أو الضمان ، أو المساعدة ، بحيث إذا ما تعرض الشخص لهذه العوارض فالمجتمع مفروض فيه أن يكفل رعايته ورعاية أولاده . كما يجوز ألا توجد مؤسسات للقيام بالخدمات الاجتماعية أو وسائل للتسلية فى أوقات الفراغ أو الرياضة لتكوين النشء تكويناً صحيحاً .

هذه هى الأركان الأربعة الرئيسية وهى فى الواقع تحدد المستوى لأى شعب . هذه المشاكل ليست منفصلة بل يرتبط بعضها ببعضها تمام الارتباط وتؤثر كل واحدة منها فى الأخرى .

وهناك أناس يقولون إن الأهم هو أن نبدأ بالتعليم ، أو بالناحية الصحية ، أو بناحية زيادة الموارد . ولكن الواقع ، الذى ثبت بطريقة قاطعة ، أنه ليست هناك فائدة من أن نتناول ناحية واحدة من هذه النواحي دون غيرها ، بل يجب أن يشمل برنامج الإصلاح علاج كل هذه المسائل جميعاً ، لأنه إذا يسرنا التعليم ونشرناه وبقى الناس فى حالة فقر فإن النتيجة هى أن يثور هؤلاء ، ولو بدأنا بمشروعات اقتصادية دون العناية بتحسين العوامل الأخرى ، فإن النتيجة تكون كما شاهدت فى بعض الجهات التى تحسنت فيها وسائل الإنتاج وزادت الموارد زيادة كبيرة دون أن يتحسن مستواهم العلمى . إنهم أنفقوا المال فى شرب الكحول وفى المظاهر وفى الغذاء والكساء وأصبحوا ينفقون المال فى شراء السيارات والأسلحة ولكنهم لم يستفيدوا من هذا المال فى تحسين مستوى العائلة . كذلك إذا ما علمنا الفرد أن يعتنى بصحته ، وهو مع اقتناعه لا يستطيع شراء قطعة من الصابون ، فلن يكون لتعليمنا أى نتيجة ، لأنه لا يستطيع الحصول على الغذاء الكافى ، فمن ثم يتعرض هذا الشخص للتدهور الصحى وعدم القدرة على مقاومة الأمراض . ونحن نعلم أن الشخص إذا ما ضعفت صحته قلت مقدرته على الإنتاج والعمل وازداد فقره . والشخص المتعلم يقى نفسه المرض .

فكل ناحية من هذه تؤثر فى النواحى الأخرى ؛ بحيث إننا إذا لم نتناولها جميعاً فى زحف إصلاحى كامل ظل الأمل ضعيفاً فى تحقيق الإصلاح . وهذه المشاكل — فضلا عن ارتباط بعضها ببعض تمام الارتباط — معقدة وليست سهلة . ومن السهل القول بأن نزيد الموارد حتى نرفع المستوى الاقتصادى . ولكن كيف نزيد هذه الموارد ؟ فى مصر مثلا نحن محتاجون لرؤوس أموال وقد تكون متوافرة وقد لا تكون لكى تقوم بعمل مشروعات صناعية ضخمة ، ولكن يجب أن تقوم هذه الصناعات على أسس سليمة ، وقد تكون فى حاجة إلى خبرة فنية ، ويدعو الأمر إلى دراسة مدى حاجتنا إلى هذه الخبرة ، وهى هل متوافرة أو غير متوافرة ، حتى لا ننفق المال فى غير وجهه الصحيح . وهل يتوافر لنا الصناع المهرة ؟ إن بعض أصحاب الصناعات يقول إن أجر العامل قليل إلا أنه إذا قورن بالجهات الأخرى التى توارثت المهن جيلا بعد جيل ، وتوافرت فيها المعيشة فى جو صناعى ، نجد أن الأجور المرتفعة فى تلك المناطق أحسن فى النهاية . لأن إنتاج الصناع أكثر والإتلاف للخامات أقل ، فلكى تقوم الصناعات لا بد لها من

توافر عوامل كهذه . ثم نسأل أنفسنا بعد هذا هل هناك أسواق يمكن تصريف الناتج فيها ، وهل الأسواق المحلية يمكن أن تشترى هذا الناتج ؟ وإن زاد هذا الناتج هل يمكننا تصديره ومزاحمة البلاد الأخرى فى أسواقها ، علماً بأن هذه البلاد سبقتنا فى الإنتاج وإنتاجها واسع وتتوافر فيه الجودة والمتانة . والمشروعات الكبرى للرى التى تريد الحكومة أن تقوم بها والتى سيترتب عليها الاستفادة بالقوة الكهربائية الكبيرة ، إذا توافرت هذه الطاقة فهل توجد الكفاية فى هذه الإدارة الحكومية للقيام بالعمل ، وإذا قامت به فهل تسمح الميزانية بذلك ؟ وهل لديها من الفنيين والخبرة الفنية ما يكفى لإدارة هذه المشروعات ويكفل لها الاستمرار؟ وهل لديها برنامج ينفذ مثلا فى خمس أو عشر سنوات بشكل منظم ومستقر ؟ وهل تعوق العوامل السياسية الاستمرار فيها ؟ ويجوز أن تكون هناك عوامل أخرى نفترض أنها ليست لدينا كالخبرة الفنية ورؤوس الأموال الكافية التى تشجع على الانتفاع بهذه المشروعات . على أن أغلب هذه البلاد تخشى الاستعمار السياسى والاقتصادى ، لما قاست منه فى الماضى فهى تأخذه بكثير من الحذر ، فكل مشكلة لها نواح معقدة وليس من السهل — كما يكتب فى الجرائد — أن تكون أمة صناعية بين يوم وليلة ، وأن يرتفع مستوى المعيشة فيصبح مثله فى أوروبا . هذه المشكلات — بجانب أنها متشابكة — قديمة ومتغلغلة فى الحياة ولم تحدث بين يوم وليلة ونمت هذا النمو الذى نراه اليوم بسبب ما خضعت له من عوامل تاريخية وسياسية للدولة الحاكمة والحكام المحليين أو الظروف التى كانت قائمة كوجود حاكم أجنبى ، كان يريد بهذه البلاد أن يحولها إلى مزارع لإنتاج المواد الخام ، أو أن يأخذ أهلها جنوداً للحرب ، أو أن تبقى أسواقاً تباع فيها الأدوات التى تصنعها الدولة الحاكمة ، أو نظام الامتيازات الأجنبية الذى شمل كل هذه المنطقة لتبعيتها للدولة العلية وأعطى فيها الأجنبى الفرصة أن تكون له امتيازات للسبق واحتكار الميادين الاقتصادية . وفى الفترة الطويلة التى أهمل فيها الريف ، ولم يعمل حساب لأهله ، كانت هناك أنظمة أوتوقراطية فى أغلب هذه المناطق ، فكانت عرضة للخلافات والانقلابات والتغييرات ، فلم تستقر الأوضاع وتتخذ وضعها الطبيعى ، بأن يكون للفرد فى الشعب قيمته ، ومجموعة هؤلاء الأفراد ، هم الذين تدار الدولة عن طريقهم ولحسابهم . ولكنهم تركوا أهل الريف كمية مهملة حتى إن بعض الناس نادوا فى البرلمان بعدم تعليم أهل الريف ، زاعمين

أنهم إذا نالوا قسطا من التعليم أنفوا من العمل فى الحقول ، فإن كان ولا بد من تعليمهم فليكن ذلك بتحفيظهم قسطاً من القرآن، أوبتلقينهم قسطاً ضئيلا من التعليم الأولى . فكانت النظرة إليهم على أساس أنهم طبقة أقل من المستوى، وأنهم يجب أن يبقوا أدوات للعمل فى الأرض ، لكى ينتجوا لأصحابها إيراداً مضموناً .

هذه هى المشاكل الأساسية المتشابكة المعقودة القديمة التى أثرت فيها عوامل مختلفة، دينية واقتصادية وسياسية على مر الأجيال . هذه المشاكل المعقدة لايمكن شخصاً عاقلا أن يتصور أنه من المتيسر فى سنة أو أشهر أو أيام حلها وإصلاح ما فسد على طول هذه الأجيال المتعاقبة . يحدث أحياناً أن يأتى بعض المتحمسين للإصلاح فيرتجلوا بعض المشروعات لإصلاح الريف ، ويمكن أن تكون هذه المشروعات براقة ولطيفة ، ولكنها من أخطر ما يمكن إذا لم تكن مدروسة دراسة وافية وإن بعض الناس ينتظرون من هذه المشروعات نتيجة حسنة ولكنها لا تتحقق . وعلى ذلك يضيع الوقت والمال وتذهب الجهود هباء ، بل تضيع الثقة فى الإصلاح ، وبعد هذا لا يثق الفلاحون فى نفع هذه الإصلاحات وتتردد الدولة فى الإنفاق عليها وتقول أنفقت على كذا وكذا من المشروعات ولكنها لم تؤد إلى نتيجة. هذا إلى أن هذه الإصلاحات البراقة قد تؤدى إلى نتائج عكسية. وأذكر بهذه المناسبة أنهم عملوا فى الفيوم عملية مياه للشرب بمواسير موزعة فى كل أنحاء المنطقة . فالذى حدث أنهم كانوا قبل العملية يستمدون حاجتهم من الترع بالقدر الذى يكفى ليوفروا على أنفسهم عناء الحمل ، ولكن بعد أن أدخل هذا المشروع أسرفوا فى استعمال المياه ، إلى حد أن القرية أصبحت مليئة بالمستنقعات والبرك ، وكلنا يعلم أن ضرر البرك والمستنقعات أكثر من ضرر قلة المياه . هذه المشكلة حدثت عندنا وقد حدث مثلها عند ما تحمسنا فى الماضى للرى الدائم ، وشقت الترع لتروى الأرض بطريقة مستمرة ، ولم يفكر أحد من عشرات السنين فى عمل مصارف لتصريف المياه من الأراضى وكانت النتيجة أن تشبعت الأراضى بالمياه ، وارتفع مستوى الماء بها ، فكانت النتيجة أن غلة الأرض تدهورت بشكل ملحوظ . كما يحدث فى بعض الأحيان أن نبنى المبانى الفخمة للمدارس ولا يستفيد أحد منها لأن بقية وسائل التعليم غير مهيأة .

أخرج من هذا كله إلى أنه لا يجوز أن نعمل شيئاً إلا على أساس خطط مدروسة ، وأول ما يجب علينا فى هذا المقام قبل أن نقوم بأية خدمة لهؤلاء الناس

أن ندرس ظروفهم وحالهم وعللهم وأسبابها ، وبذلك نكون قد فهمنا الظروف الماثلة أمامنا ، سواء أكانت اقتصادية أم عقلية أم دينية ، أم ناتجة عن التقاليد أو غيرها . هذه الدراسة يجب أن تشتمل أيضاً على ما عملته البلاد الأخرى فى سبيل الإصلاح ، لإمكان تشابه مشكلاتنا ومشكلاتهم لأنه لا يوجد من يعيش فى عزلة تامة فى هذا العالم ، كما أن الاطلاع على ما عملته البلاد الأخرى يفيدنا ويجنبنا كثيراً من الأخطاء فقد تكون هذه البلاد قد قامت بتجارب فشلت فيها ، فندرس أسباب فشلها ، ونتحاشى أن نقع فيه ، وإذا كانت قد قامت بتجارب ثبت نجاحها فيمكن أن نحتذى ما قامت به ، كما أنه يجب أن أستغل رءوس الأموال فى حالة وجودها ، وأن أقوم بتجارب محلية لحسابى ، لأنه ما من شك فى أن كل بيئة تختلف عن البيئات الأخرى فى العوامل المحيطة بها ، وما يكون قابلا للتطبيق فى جزء ما من دولة ، قد لا يكون صالحاً للتطبيق فى جزء آخر من نفس الدولة ، فهذه التجارب تعطينا الفرصة لتبين صلاحية أساليب الإصلاح فى التطبيق العملى ، وما هو صداها عند الناس ، وما هى الصعوبات التى قد تقف فى طريقها وتحول بينها وبين أن تؤدى الثمرة الكاملة المرجوة منها . وعلى أساس هذه التجارب أحدد وأعد الخطط العملية . نريد أن نصل إلى تحقيق الإصلاح فى الريف ، ونريد أن نحدد الهدف الذى نرمى إليه من هذا الإصلاح ، وما نقصد به ؟ والطريقة التى يتوافر فيها أن تكون أرخص ما يمكن وأسرع ما يمكن فى بلوغ الهدف . وعلينا بعد ذلك أن نعرف ما يلزمنا لكى نحقق هذا الإصلاح ، فى حدود إمكانياتنا . فإذا أردنا أن نعالج مشكلة التعليم الأولى أو الابتدائى فى مصر مثلا ، وقيل إن الأماكن لا تتسع إلا لثلث التلاميذ ، فالخطوة الأولى إتاحة الفرصة لكل ولد فى القرية ، لكى يفيد من المرحلة الأولى للتعليم ، وعلينا لذلك أن ندرس الموضوع من كل نواحيه فنعرف عدد المدارس اللازمة ونفقات إنشائها وحاجتها إلى المدرسين ونوعهم وطريقة إعدادهم والزمن اللازم لذلك ، لأنه قد يمكن إعداد مبانى المدرسة فى شهور ، ولكن إعداد المدرس الصالح يتطلب وقتاً ليس بالقصير .

ولقد نص الدستور المصرى الذى صدر فى سنة ١٩٢٣ على أن الدولة ملزمة بتعليم كل طفل فى مرحلة التعليم الإلزامى ، ولما لم يكن هناك وسائل أو إمكانيات بقى هذا النص حتى الآن — أى بعد مرور ثمان وعشرين سنة — وهو مجرد حبر على

ورق . وكما ينطبق هذا على التعليم ، ينطبق أيضاً على الصحة ، وعلى الخدمات الاجتماعية ، وعلى المشاكل التى لا تتوافر الوسائل لحلها .

قد اتفقنا قبل ذلك على أنه لا مناص من دراسة هذه الأشياء كمجموعة واحدة ، لأنه لا يمكننا أن نعنى بناحية ونترك النواحى الأخرى ، لأنها قد تتأثر ببقاء النواحى الأخرى مهملة ،ولكن لابد أن نعطى الأولوية لمشكلة على أخرى ما دام علاجها كلها فى وقت واحد غير ميسور ،ولذلك يتعين علينا أن نختار منها الممكن ونترك ما هو خارج عن إمكانياتنا ، وبعد ذلك نبحث عما يؤثر فى حياة الناس أكثر من غيره ، ونعرف الذى يسد حاجة شديدة لدى هؤلاء الريفيين . ويحسن أن نبدأ بشىء يمكن أن يأتى بنتيجة عملية ملموسة ليتشجع الناس بعد تحقيق النجاح فى ناحية معينة حتى يؤدى هذا التشجيع إلى أن ننتقل إلى خطوة أخرى من خطوات الإصلاح . ننتقل بعد ذلك إلى من الذى سيقوم بتنفيذ هذه البرامج الإصلاحية وعلى من يقع العبء . أعتقد أن التقسيم الصحيح هو الذى يجعلنا نقرر أن هناك جزءاً يمكن أن يقوم به الأهالى أنفسهم ، وهناك جزء آخر يجب أن تقوم به الحكومة ،وجزء ثالث يقوم به الأهالى بالاشتراك مع الحكومة.

إذن هناك أشياء تجب على الجماعة الريفية ويمكنها أن تقوم بها . فعلينا أن نوقظ الشعور فيهم بنقص هذه الأشياء وضرورة استكمالها ويكون ذلك بطريق الجلوس إليهم والكلام معهم ، فتتكشف لهم أوجه النقص المختلفة ووسائل علاجها ، وبعد ذلك يحاول القائم على الإصلاح أن يدرس ما يمكن عمله لعلاج هذه الحالة ، وبعد ذلك يعملون مايستطيعون . هذا هو الأساس الأصلى الذى يجب أن يقوم عليه التوزيع فى هذه البلاد غير الغنية والتى لا يمكن تبعاً لذلك أن تعمل الحكومة للناس كل شىء يريدونه إذ ليست لديها الوسائل التى تمكنها من أن تنشر المدارس والمستشفيات ، وأن تقوم بالتأمين الاجتماعى والمشروعات الاقتصادية الكبرى . ويجدر بنا أن نلاحظ أن المجتمعات الريفية فى هذه المنطقة فقيرة فى الغالب ، ولا يمكن أن تعمل كل شىء ، فيجب علينا أن نستهدف سياسة تعاون ترمى إلى أن يقوم الريفيون بعمل شىء لأنفسهم كلما استطاعوا ، وأن تقوم الحكومة بتكملة هذا العمل ، وبهذا نكون قد استفدنا من قوة هؤلاء الريفيين بشكل مناسب ، واستفدنا من قوة الحكومة كذلك فى أنها تساعد على التوزيع وتساعد الأهلين على تحقيق أكثر المشروعات. إذن من السهل جداً أن يجتمع أهل القرية

ويتناقشوا فيما ينقصهم ، مثل مياه الشرب ، فمن السهل أن تعقد اجتماعات للمناقشة فى مثل هذه المسألة ودراستها وأن يقوموا بعمل طلمبة تكلفهم خمسين جنيهاً. ولو نظمت الجماعة لكان من السهل أن يشتركوا فى ثمن إقامتها وأن يأتوا باختصاصى لدق هذه الطلمبة ، وعلى ذلك توجد فى هذه القرية عملية مياه شرب دون تدخل من الحكومة. وإننى أذكر لحضراتكم أن الأغلبية الساحقة من مدارس المكسيك بناها الأهالى بدون مساعدة من الحكومة ، فيجتمع أهالى القرية ويقدم كل واحد ما يستطيع فهذا يقدم شجرة ، وآخر يقدم ماله ، وثالث يقدم عمله وهكذا ، وبنيت بهذه الطريقة آلاف المدارس . بل إن بعض هذه القرى تدفع أجور المدرسين كلها أو بعضها ، ويقوم الأهالى بتعيينهم ، وقد تقول الحكومة إنها لا تستطيع أن تدفع لمدرس معين سوى خمسة جنيهات مثلا فيقول الأهالى إن مثل هذا المدرس سيكون مستواه متوسطاً ، ونحن على استعداد لدفع خمسة جنيهات أخرى ، ليمكن أن نأتى بمدرس أكثر كفاية منه . وبذلك فإن قدرة الأهالى أوقظت وأمكن استغلالها فى خير الجماعة ، إن أهل الريف ينظرون إلى القائمين بالإصلاح على أنهم جماعة أتت من العاصمة وفى جيبها مشروعات ومال ينفقونه فى (البقشيشات) ولذلك يتعين علينا إيقاظ القوة فى هذه الجماعات ، لأنها إذا أوقظت وجندت ووجهت التوجيه الصحيح لإصلاح الريف أمكن الإفادة منها . هذه هى العدة والسلاح القوى الذى لا يمكن العمل بدونه ، حتى لو أردنا تقديم خدمات من الخارج . إذ قد يكون الناس غير مهيئين لها وبذلك لا يفيدون منها كل الفائدة . وقد تقوم خدمات فى مناطق كثيرة كأن تنشىء الحكومة عملية المياه ليس للفلاحين أى دور فى إقامتها فلا يستفيدون منها الفائدة التى يفيدونها فى حالة الطلمبة التى اشتركوا فى إقامتها واجتمعوا وتناقشوا طويلا من أجل إقامتها .

ولكن هناك إصلاحات لا بد أن تقوم الحكومة بها إذ لا يتيسر للجماعة القيام بها فضلا عن أنها ليست من اختصاصها ، فلا يمكن تكليف الجماعة إنشاء الطرق العمومية التى تربطها بالعاصمة ، وقد ينجح الأهالى فى بعض الجهات فى تحسين وسائل إنتاج الفاكهة ، بناء على إرشاد أو توجيه من الحكومة ، ولكن لعدم سبل المواصلات أو قرب الأسواق تكون النتيجة أن يلقى بنصف المحصول ويصرف الباقى لأن الفاكهة الناضجة تتلف فى الشمس المحرقة ، خصوصاً إذا بعدت السوق عن القرية . فإذا لم تقم الحكومة بواجبها فى الجزء المخصص لها وهو

تعبيد الطرق وتنظيم الأسواق وتصريف الحاصلات وتصديرها فإن النتيجة أن يقع الفلاح فى براثن المرابين . ولقد رأيت فى بعض الجهات أن بعض الفلاحين يقترضون بفائدة قدرها ٢٠٠ فى المائة ، ويكتب فى العقد أنه إذا لم يسدد المال فى يوم كذا تصبح الأرض ملكاً للدائن وبذلك ضاع كثير من الأراضى على أصحابها وهم مضطرون للاقتراض ، إذ ليس أمامهم طريق سوى هذا للإنفاق على زراعاتهم ، والفلاحون لا يمكنهم إنشاء بنك للإقراض ، أو جمعية تعاونية لهذا الغرض، ولو أنشئت مثل هذه الجمعية فإنها تحتاج إلى معاونة الحكومة لتصبح فعالة مجدية . ونفرض أيضاً أننا نجحنا فى إقناع الفلاحين بإنشاء مدرسة أو عيادة طبية فلا يمكن أن يخرجوا المدرسين والأطباء والحكيمات والممرضات الذين يقومون بالعمل فى هذه المنشآت ، بل لا بد أن تخرج الدولة هؤلاء الفنيين وكذلك لو قصدنا توسيع رقعة الأراضى الزراعية واحتجنا لبناء خزانات على النيل لضبط مياهه فلا يمكن أن نطلب من أهالى القرى بناء هذه الخزانات ، ولو أمكنهم ذلك لما تيسرت لديهم الخبرة الفنية للقيام بمثل هذا العمل . وهناك أسباب أخرى متشابكة أهمها عدم تناسب عدد السكان مع الموارد مثل ما هو حادث الآن فى مصر ، إذ يعيش حوالى ستة عشر مليوناً من الريفيين على ستة ملايين من الأفدنة ، وهذه المساحة موزعة فوق ذلك توزيعاً سيئاً ، لأن الأرض ضيقة ونتج عن ذلك أن الطلب على العمال قليل ، وأصبحت لذلك أجورهم ضئيلة ، والطلب على الأرض كبير ، لدرجة أن إيجارها ارتفع كثيراً وبذلك أصبح المستأجر مظلوماً والزارع لا يبقى له شىء — بعد سداد الإيجار — يكفى لتحقيق مستوى ملائم للمعيشة . كل هذه العوامل لا يمكن الجماعة الريفية إصلاحها ، بل لا بد للدولة من التدخل والقيام بهذه الاصلاحات اللازمة لتهيئ الظروف السليمة فى القرية . وأمامنا مثلا قانون الإصلاح الزراعى الذي حدد أجراً أدنى للعامل الزراعى ، وحداً أقصى للإيجار ، فجعله لا يزيد على سبعة أمثال الضريبة المفروضة ، ثم تناول سوء توزيع الأرض بأن قضى بتوزيع الأراضى التى تزيد على مائتى فدان بين صغار المزارعين ممن لا يمتلكون شيئاً أو من الذين يمتلكون أقل من خمسة أفدنة . هذا عدا القيام بدراسة الغرض منها توسيع رقعة الأرض المنزرعة وذلك ببحث إمكان زراعة بعض المناطق الصحراوية وإدخال نظام المراعى فيها وإصلاح الأراضى البور . كل هذه المشاكل الجوهرية يجب أن تقوم

بعلاجها الدولة. وليس المهم هو تعليم الناس وإقناعهم بجدوى الإصلاح ، لأنه إذا كان الفرد يعمل يوماً ويتعطل أياماً فإنه مهما اقتنع فلا يمكن أن يكون للإصلاح أية نتيجة ، ولذلك فلا بد من تهيئة الظروف التى يكون فيها الإصلاح ممكناً . ومثل هذه المسائل العليا يجب أن تقوم بها الدولة . هذا ولا يمكن أن نطلب من الأهالى القيام بكل شىء بمفردهم بل تشترك الحكومة فيحسن أن نقابلهم فى منتصف الطريق وذلك بتقديم المعونة الفنية .إذا دعت الحاجة إليها ، لأنهم لا يمكنهم القيام بها وحدهم . فإذا حدثت آفات زراعية فى الحاصلات فلا بد من أن يكون فى إمكاننا تقديم المعونة الفنية لهم . فإذا تم بناء المدرسة وجب على الدولة أن تقدم المدرس الصالح ، وإذا تم إنشاء المستوصف فعلى الدولة كذلك أن تقدم الطبيب أو الممرضة بعد مرحلة تعليمهما وتدريبهما . وإذا أمكن توجيه أهل القرى إلى هذا التعاون المجدى أصبح عمل الدولة سهلا ميسراً فبدلا من أن تبنى مدرسة واحدة يمكنها بمعونة الأهالى ومساهمتهم أن تبنى مدرستين أو أكثر ، ويمكن توجيه نشاطهم فى الإصلاح بعد هذا إلى بناء جامع أو كنيسة أو مستوصف وما إلى ذلك من المشروعات النافعة للقرية ، وعلى ذلك فإن مهمة التربية الأساسية ورسالتها هى تعليم الناس أن يحسنوا حالتهم بأنفسهم إذا أمكن وأن يصبحوا هيئات محلية مستعدة لتلقى الإصلاح ويمكن معاونتها فنياً أو مادياً من الخارج .

نفرض أن وزارة الزراعة اكتشفت وسائل لزيادة المحاصيل ، أو مقاومة بعض الآفات ، وأن الفلاحين ليست لديهم وسائل لتلقى هذه الاكتشافات الجديدة والإفادة منها فإنها تصبح عديمة الجدوى بالنسبة لهم . وعلى ذلك فمطلوب من الذين يعملون فى إصلاح البيئة الزراعية أن يفهمو أولا ظروفهاومشاكلها وإمكانياتها ، والقيم التى يعيش عليها الناس ، والعادات والقيم التى تحل فى المكان الأول عند أهل الريف وتختلف فى المدنية . كما يجب عليه أن يكون مستعداً للاستفادة من خبرة وآراء غيره من المصلحين الذين اشتغلوا ونجحوا أو فشلوا ، ليتعلم من تجاربهم ، كما يجب أن يستفيد من آراء الناس أنفسهم ، فهم يعرفون ظروفهم وإمكانياتهم وعقليات جيرانهم واستعدادهم — فمن يحترم رأى هؤلاء الناس يمكن أن يستفيد من خبرتهم ومعلوماتهم وتجاربهم ، ويجب أن يكون مرناً مستعداً للاقتناع بما هو مقنع وأن يقنع هؤلاء الناس بدوره ، كما يجب

عليه أن يكتسب ثقة هؤلاء الناس بأن يفهمهم وأن يعاملهم بالطريقة التى يجب معاملتهم بها . وفى رأيى أن أهم شيء هو أن يحب هؤلاء الناس ويحترمهم ويثق فيهم ، وهذا هو الحجر الأساسى الذى يجدى أكثر من أى نوع من أنواع التعليم ، لأن هؤلاء الناس بشر مثلنا ، وليس معنى عدم معرفتهم للقراءة والكتابة جهلهم المطبق ، فهناك من بينهم من هو أعقل من كثير من المتعلمين ، بل الأساتذة ، وعندهم من الحكمة والتقدير ما يفوق ما لدى الكثيرين من المتعلمين ، والأساس هو أن يحترم هؤلاء الناس ويحبهم . وفى بورتريكو مركز لتعليم الجماعة Community Education ليس من أغراضه القيام بمشروعات ، ولكن أن يعلم الناس كيف يعملون مع الجماعات الريفية . وأول أسس هذا التعليم هو أن يحبوا هؤلاء الناس ويحترموهم وأن يسيروا معهم بطريقة يصلون فيها إلى خدمتهم ومساعدتهم ، وأن يعلموهم كيف يخدمون أنفسهم دون انتظار عون من الإدارات الحكومية أو غيرها . ولقد ذهبت إلى بعض هذه البلاد التى كانت متأخرة فوجدتهم قاموا ببناء كثير من المدارس والكبارى وشق الطرق ، بدون معاونة ، أو بمعاونة بسيطة من الحكومة ، كأن تقدم لهم الأسمنت أو غيره من مواد البناء . وقد ورد فى تقرير لليونسكو عن هذا الموضوع وهو تقرير تفيد قراءته عن

Commuuity Education in Portirico

ورئيس هذه الجماعة هو الذى يقول :

You must count on people and not count people.

وهذه الجماعة تساعد الجماعات فى اكتشاف احتياجاتها والعمل على سد هذه الاحتياجات ، أى خلق فهم لحاجة الجماعة وعمل على سد هذه الحاجة . وقد تجبر الحكومة الناس على عمل شيء معين — ولكنهم ما داموا غير مقتنعين فإنهم لا يؤدون هذا العمل على وجهه الصحيح ، وقد يؤدونه مضطرين تحت سطوة الحكومة ، فإذا تركتهم الحكومة وشأنهم انهارت هذه الخدمات لعدم اقتناعهم بجدواها .

أنتقل بعد هذا إلى نقطة أخرى وهى أن القائم على الإصلاح ليس من السهل عليه أن يتصل بكل فرد ، والمفروض فيه أن يتصل بألف على الأقل ، فعليه أن يتصل بكل عائلة ، ويشعرها بأنه يعتمد عليها . ولكى تقوم هذه الجماعة بعملها وتتلقى المساعدات لا بد أن يكون لها تنظيم Organisation . وتوجد بين المقيمين

معاً روابط ينتج عنها تبادل اقتصادى ، وهذه المجموعات تمثل الجماعة الريفية ، وكل جماعة مقسمة فى داخلها أيضاً إلى مجموعات . وكل مجموعة يهتم أفرادها بعضهم ببعض ، فإذا مرض واحد سأل الباقون عنه ، وإذا احتاجت سيدة إلى استعارة آنية فإنها تستعيرها من بيت معين ، وإذا أراد شخص الاحتفال بزفاف ولده فإنه يدعو أناساً معينة لحضور حفل الزفاف ، وكذلك إذا مات له قريب فإن أشخاصاً معينين يأتون للعزاء . فهذه الجماعات موجودة والمساعدة على ظهورها وتقويتها لا بد منها ، ولا يمكن المصلح الاجتماعى أن يؤدى واجبه بدونها. ولقد حدث فى الولايات المتحدة أن الدولة أنفقت مالا كثيراً ، وقامت بجهود ضخمة لصيانة الأرض من عوامل التعرية ، التى تؤدى إلى ضيق الأرض ، وهذه إصلاحات لا يمكن الفرد أن يقوم بها وحده ، ولا بد للجماعة كلها من التعاون فيها ، لأنها تمس الجميع ، وتقضى على الثروة الزراعية ، فكانت هذه الجهود المتواصلة لا فائدة منها ، رغم قيام المهندسين والفنيين بالعمل فيها ، إلى أن اكتشفوا قيمة هذه الجماعات الصغيرة من الفلاحين ، وأقنعوها بضرورة زراعة نباتات معينة لصيانة التربة . هذه الجماعات المكونة من الجيران والأقارب موجودة وضرورية . وقد يحدث أن يتشاجر شخص مع آخر فى السوق ، فتعتبر البلد نفسها قد اعتدى عليها كلها ، وفى السوق التالية يتجمع الكثيرون ، وقد لا يكون لبعضهم صلة عائلية ، أو صداقة تربطه بالمعتدى عليه للانتقام لابن بلدتهم . هذه المجموعات موجودة وهذه التنظيمات موجودة أيضاً ، ويجب على من يريد العمل مع هذه الجماعات ، ويريد أن يكون عمله منتجاً ، أن يكتشف هذه الجماعات ، ويعمل على تقويتها وتوجيهها التوجيه الصحيح واستغلالها فى خدمة الجماعة بقدر الإمكان . كما يجب عليه أن يكتشف القادة فى هذه البلدة ، القادة الطبيعيين من أهلها ، لأن كل جماعة فيها أشخاص معروفون يتوافر لهم الاحترام والثقة ، وتتمثل فيهم بشكل ما الثقة حتى إنهم يعدون المثل الأعلى للجماعة ، ويشعر الناس فيها بأنهم على استعداد لخدمتها ، ويعتقدون أنهم الصالحون لهذه الخدمة . هؤلاء هم القادة الطبيعيون ، ولا بد أن يظلوا قادة ، سواء أردنا ذلك أم لم نرد . فلا بد من اكتشافهم والاعتماد عليهم فى كثير من وجوه الإصلاح . وفى اجتماع اليونسكو اعترضنا على تكوين القادة ، وقلنا بأن الأمر يجب أن يكون اكتشاف القادة وتوجيههم لا تكوينهم ، وقد قبلت

هذه الفكرة . ويحدث أن ينحى القادة الطبيعيون وتفرض على الجماعة قادة بغيرهم ومع احترامى لحضرات المدرسين فإن بعضهم يريد أن تكون له القيادة ، دون القائد الطبيعى ، فإذا نقل هذا المدرس إلى بلد آخر فتكون النتيجة أنه أضاع فرصة توجيه القائد الطبيعى إلى خير الجماعة . ولذلك يتعين عليهم أن يعملوا عن طريق هؤلاء أو معهم . وكل الذى أفهمه أنه يجب عليهم تعليم القادة أو بعبارة أصح تسليحهم لأنهم سيكونون عوناً لهم فى الاصلاح .

أما فيما يختص بهذا الجزء من التربية الأساسية فدون بشكل واف جداً فى حديثى عن إصلاح الريف فى نواحيه المختلفة وعلى قدر معلوماتى . إن التربية الأساسية بجانب التنوير والتثقيف العام تمكن كل فرد من أن يكون أكثر كفاية فى عمله ، وبذلك تتحسن حالته الاقتصادية ، وتجعله أكثر قدرة على المحافظة على صحته ، وتخلق منه مواطنا صالحاً يعيش فى انسجام مع بيئته الريفية حتى يصبح فى المستقبل مواطناً صالحاً فى البيئة العالمية الكبرى ، وهذا يتمشى مع ما قررت من قبل من أنه ليست هناك خطوط مقررة مفروضة على من يذهب إلى القرية ، إذ ليس فى جيبه برنامج معين لا بد أن يسير عليه الناس ، فقد لا يقبله البعض ويقبله البعض الآخر ، وقد يصح تنفيذه فى مكان ولا يصح فى مكان آخر ، وأى عمل يفرض على الناس لا بد أن يؤدى إلى مقاومتهم له ، وقد يؤدى إلى عكس ما هو مطلوب منه . ولقد ذهبت إلى بلد فى بورتريكو تقع على جبلين بينهما ترعة ، وتقوم المدرسة فى ناحية منهما . فكان يحدث عند ما تسقط أمطار غزيرة أن يرتفع النهر ، فلا يتمكن الأولاد الذين يقطنون فى الضفة الأخرى من عبور النهر فى تلك الليلة ، فكانت تقوم مشكلات كثيرة ، منها أن الأولاد يبيتون عند الأهالى المقيمين فى الضفة الأخرى ، ومنها أن الأهالى قد يحجمون عن إرسال أولادهم إلى المدرسة ، إذا ما أنسوا تغير الأحوال الجوية . وقد دعا أحد القادة أهالى الضفتين لعقد اجتماعات دامت تسعة عشر شهراً ، ظلوا يتناقشون خلالها ، وبعد ذلك شكلوا لجنة ، واختاروا من بينهم رئيساً ، وأمين صندوق ، وجمعوا المال اللازم ، ثم قابلوا المحافظ ، فأعطاهم الأسمنت اللازم ، وزودهم بالمهندس ، لاختيار أنسب مكان لإقامة قنطرة ، وقد أقيم الكوبرى فى خلال عشرين يوماً . ولما ذهبت عندهم كان الكوبرى قد تمت إقامته من شهور . وعلمت أن كل شخص جند نفسه للعمل فى الكوبرى يوماً

فى الأسبوع . وهنا لا بد من ملاحظة أن نختار القائمين بالإصلاح من مستوى تعليم متواضع ، لا يزيد عن السنة الرابعة أوالسادسة الابتدائية ، وأن يعلموا لستة أشهر أو نحوها أموراً فنية محددة . منها الإرشادات الصحية ، ووسائل المحافظة على الصحة ، وكيف يمكن عمل فصول لتعليم الكبار ، والواقع أن عملهم حسن جداً ، وأمكنهم المحافظة على الينابيع ووقايتها من التلوث ، وذلك بجوالين من الأسمنت ، وقد قاموا ببناء مدارس فى القرى مكونة من عريشة (تانده) وكراسى تحتها ولا تتكلف المدرسة الواحدة أكثر من ثلاثين جنيها . والملاحظة التى لاحظتها هى أنه ليس هناك اعتناء بتعليمهم كيف يعملون مع الجماعات ، مع أن هذا أصبح علماً فنياً محدداً مثل أى علم رياضى . فالفرد يتلقى المعلومات الصحية والزراعية ، ويحاول نقلها لأهل القرية . ولكن كيف يعمل مع الجماعة ويكسبها ويجندها لخيرها . ويمكن أن يكون فى استطاعة الأهالى أن يستفيدوا أكثر لو كانت طريقة التوصيل أكثر كفاية . ورأيت كذلك فى منطقة تنفيذ مثل هذه الأعمال المرتبط بعضها ببعض تلقين كل جماعة فرعاً من العلوم كالزراعة والطب والاقتصاد .ولما يذهبون إلى القرية يذهبون إليها جماعات .كل(خمسة) منهم يؤلفون مجموعة تقوم بدراسة مشاكل القرية المختلفة ، ثم يعودون إلى مقرهم . فإذا كانت هناك مشكلة صحية رجعوا فيها إلى الدكتور المدرسى وهكذا ، فى كل المشكلات الفنية التى تعرضلهم يرجعون فيها إلى الأشخاص المختصين الذين يمكنهم تقديم المعونة الفنية ، لأنه لا بد من قيام معونة فنية إلى جانب التوجيه للإصلاح . ولقد حدث فى قرية أخرى وباء فعند ما حضر الدكتور لم يرض أهلوها — وهم من الهنود الحمر — بإدخاله على المريض ، لأنهم يشكون فى كل ما يأتى من هؤلاء الأشخاص ، فذهب فريق من طلبة المدرسة ، وكلموا الأهالى بحكم صلتهم بهم ، وبعد ذلك حضر الطبيب ، وعالج المريض ، وكان من حسن الحظ أن شفى المريض. وكان امتناعهم فى البداية ، لأن نفوذ الـ Witch doctors كبير جداً ، وهم يخافونهم لأنهم لا يشفون المريض فقط ، بل يكونون سبباً فى مرضه ، والناس يذهبون إليهم اتقاء لشرهم . وبعد ذلك تبين أن العين الموجودة بالقرية ملوثة ، فقبل الأهالى تحليل مائها ، ولما ثبت تلويثها أقنعوا شخصاً بأن يسمح لهم باستعمال العين الموجودة لديه ، على أن يأخذ منها حاجته ، وبعد ذلك ذهبوا للمجلس البلدى وأعطاهم الأسمنت والحديد لعمل البئر ، وبذلك أمكن تجنيدهم

لما فيه خيرهم ، وأمكن تهيئتهم لتلقى الإصلاحات والمعونة الفنية والمالية . ومع ذلك فإن ملاحظتى هى أن يكون البرنامج Course شاملا دراسة للعمل مع الجماعة . وأتعشم أن تكون هذه الناحية معالجة هنا أكثر منها هناك .

أهمية الاتجاه العلمى
فى معالجة المشاكل الريفية

لحضرة الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى عميد معهد التربية للمعلمين

لست أنوى التقيد بتفاصيل عنوان المحاضرة ، ولست أريد أن تتصوروا أنى سأتكلم عن المسائل الريفية ، لسبب واحد هو أننى قليل الخبرة بها . ولا أريد أن تتصوروا أنى سأتكلم عن الاتجاه العملى وتفاصيله ، لأن هذا لا يمكن أن يستنفذ فى محاضرة أو محاضرتين . الفكرة هى إذن أننى سأتكلم كلاماً عاما يبين بعض النواحى المرتبطة باستعمال الاتجاهات العلمية فى حل المشكلات بصفة عامة ، وإذا أمكن أن أشير من آن لآخر إلى المشكلات الريفية فإننى سأقوم بهذا . وأول نقطة أريد الكلام فيها هى الصلة بين العلم والمجتمع من ناحية ؛ ووجود الصلة بينهما أمر مبدئى لا يحتاج إلى تدليل . فإن العلم يجب أن يكون خادماً للمجتمع ، ويجب أن يكون المجتمع مصدراً للمادة العلمية التى يستعملها العلم . والشىء الذى أتصوره هو قيام علاقة بين العلم والمجتمع . فالمجتمع يمد الأماكن التى تقوم بالدراسة العلمية بالمشاكل ومواد البحث ، وهذه الأماكن تقوم بتحليل هذه المشاكل وملاحظة العوامل المختلفة التى تؤثر فيها وتقوم بإجراء التجارب وتصنيف النتائج وعمل التفسيرات ووضع القوانين والخطط وما إلى ذلك وتقدمها إلى المجتمع فيطبقها . وعملية التطبيق التى تتم فى المجتمع هى نفسها عملية تجريبية أخرى ، بمعنى أن العلم يجب أن يلاحظ كيف يتم التطبيق فى المجتمع ملاحظة دقيقة ، ويجب أن يستفيد من هذا التطبيق ليزود المجتمع مرة أخرى بنتائج جديدة وتفسيرات جديدة وخطط جديدة إلى غير ذلك . فهى إذن دائرة متصلة . فالعلم يؤثر فى المجتمع ويتأثر بدوره به ، والمجتمع يتأثر بالعلم ويؤثر فيه ، ولا يمكن أن نفصل بين العلم والمجتمع بحال من الأحوال . وفى الوقت الذى نفصل فيه بين العلم والمجتمع يصبح العلم عديم القيمة . والذى يلاحظ فى أوربا وأمريكا أنه توجد بين الجامعات والمجتمع

علاقات وظيفية دقيقة، فنلاحظ أن أساتذة علم النفس يتصلون بمختلف المصانع وبالجيش وبالهيئات المختلفة اتصالا شخصياً، ويعقدون معهم اتفاقات، ويأخذون منهم المال لتمويل الأبحاث العلمية داخل الجامعات. وإذا لم يكن المجتمع محتاجاً لهذه البحوث فى الحال والاستقبال فإنه يتحتم أن تموت الأقسام المناظرة لهذه النواحى فى الجامعة. وبذلك نرى أن الجامعات فى كثير من الأماكن تعتمد اعتماداً كبيراً على تدعيم المجتمع لها، وعلى ما يمدها به المجتمع من الأموال ومشكلات البحث إلى غير ذلك، وإن الجامعات بدورها تساعد المجتمع على حل هذه المشكلات. هذه الصلة بين العلم والمجتمع من حيث إن المجتمع يؤثر فى العلم ويتأثر به وبالعكس صحيحة وهذه العلاقة الدائرية التى ترونها قائمة، فليس هناك فاصل بين العلم والمجتمع، فإذا وجد الفاصل كان العلم لدينا أشبه بالعلم البيزنطى، الذى لا يتصل بالمشاكل الواقعية الراهنة، أو المتوقعة فى المستقبل.

الناحيةالثانية التى أود الكلام عنها هى أنه إذا كانت صلة العلم بالمجتمع بالصورة التى ذكرتها فانه يعطى المجتمع خصائص معينة، منها الخصيصة الديمقراطية، ومنها أهمية الأفراد داخل المجتمع. فالخصيصة الديمقراطية لا تتصل بنوع معين من الدول دون نوع آخر، وإنما هى خصيصة تتصل بفلسفة معينة فى الحياة. هذه الفلسفة المعينة تقوم على نواح فى غاية الأهمية، من بينها نقد الذات. فإذا افترضنا أن هناك مجتمعاً، كمجتمعنا هذا، يتباحث فى موضوع معين، فهناك عدة طرق للتباحث فى هذا الموضوع. فقد ألقى عليكم موضوعاً ما إلقاء، وأقول لكم لا بد من الاقتناع به، أما البحث الذى نجريه بعد هذا بيننا فهو لزيادة الاقتناع بما أقول، لا لإلقاء أى شك عليه. وبهذه الطريقة تكون العماية عملية فرضية صرفة — أى أن أفرض عليكم اتجاهاً معيناً، وأريد منكم الاقتناع به وأن تتخذوه بحيث يصبح هذا الاتجاه اتجاهكم، وأن تصبحوا مؤمنين به ولو إيماناً ظاهرياً. وبهذا النظام أكون قد جعلت المجتمع يؤمن بالشىء إيماناً فرضياً. وهذا النظام وإن بدا ديمقراطياً أو شبه ديمقراطى فهو نظام مفروض. أما النظام الذى نريده فهو أن يكون لكل فرد حرية النقد الكامل المفتوح بحيث إن الفكرة لا تصدر من جهة عليا إلى جهة أخرى بل تصدر من المجتمع نفسه. لذلك نجد أن المجتمع القادر على نقد نفسه يرى نفسه بحيث يمكنه أن يتحكم فى توجيه نفسه

تحكماً أحسن . وبهذه الطريقة يكون هناك توجيه أو تحكم مبنى على المعرفة الذاتية. وبهذه الطريقة أيضاً تكون عملية التحكم أدق،وتكون عملية التوجيه فيها فى تقدم مطرد . ومن خصائص المجتمعات الديمقراطية أن يكون فيها نقد ذاتى وتقدم مطرد،وأن تتوافر فيها إلى جانب ذلك حرية الأفراد . والمجتمعات الديمقراطية أقدر على فهم نفسها،لأنها تقوم على العلم . ونقصد بهذا العلم الحقيقى لا العلم الظاهرى . وما دام هناك نقد للذات وحرية للأفراد فإن هناك أمراً آخر فى غاية الأهمية هو إضعاف المركزية . ونقصد بهذا مركزية السلطة التى تفرض نفسها علينا من جهات عليا،وإن كانت تسمى نفسها على الورق نظماً ديمقراطية أو أوتوقراطية . إذن كلما قلت المركزية وقلت أهميتها بحيث تزيد أهمية الأفراد اتفق هذا مع النظام الذى يسمح بنقد الذات والتقدم المطرد وحرية الأفراد . والطرق الأخرى غير العلمية لا تحتمل النقد عادة .

ومن بين الطرق غير العلمية أن أقول لكم مثلا إن ابن خلدون قال إن إصلاح الريف يكون بطريقة كيت وكيت . وما دام ابن خلدون قال بهذا فلا بد أن أسير على الكلام الذى قاله،وإن سرت على غيره أكون قد أخطأت حتى لو ثبت أن ما قاله غير عملى أو غير مجد . ولكن الطريقة العلمية هى أن أجرى التجارب لأثبتها وأنظر فى نتائجها وأنظر إلى نفسى إذا كنت قد تقدمت أم لا ، وكيف أتقدم؟وفى أى اتجاه أتقدم وبأى سرعة؟ . فبهذه الطريقة يمكن أن أقدر إذا كانت التجربة تسير فى الاتجاه الناجح أم لا . وعلى ضوء هذا التقدير يمكن أن أوالى تجربتى بناء على هذه النتائج . وكل خطوة من خطوات التجربة كفيلة بتقدير قيمة نفسها،وكل خطوة من خطوات البحث العلمى كفيلة بتقدير قيمة هذا البحث ومدى نجاحه . فلا يمكن أن أبدأ بأقوال علماء أو فقهاء ثم أستند عليها فى كل ما أريد القيام به . فلا يمكن أن أقول : قال ابن خلدون أو قال ويلز أو برنارد شو أو الغزالى ويكون لهذا قيمته الأساسية فى بحثى العلمى،لأن البحث العلمى يقوم على التجريب وعلى تقدير قيمة التجربة،وأثناء التجريب يقوم على الملاحظات وعلى تقدير قيمة هذه الملاحظات . وأثناء القيام بالتجربة يجب أن تتوافر الحرية الكاملة فى الاتجاه العلمى أو البحث العلمى .

وعلى سبيل المثال نذكر ما حدث فى مصر من أنواع الإصلاح التى لا تقوم على الطريقة العلمية . فإصلاح التعليم كان يتجه اتجاهاً معيناً لأنه صدر من

فلان ، أو يتجه اتجاها آخر تحت ضغط الجماهير ، وتميل بعض الحكومات أحياناً إلى الاحتفاظ برضاء الجماهير، فتتأثر فى اتجاهاتها بهذه النزعة ، ولا يمكن أن نعتبر هذه نزعة علمية تضمن إصلاحاً مطرداً وتقدماً مستمراً. ولهذا السبب نجد أنفسنا مضطرين بعد مدة — طالت أو قصرت — إلى إعادة النظر فيما سبق أن اتخذناه من اتجاهات خصوصاً إذا كانت قائمة على وجهات نظر شخصية أو على الأقل غير موضوعية. وتحت تأثير هذا الضغط ازدادت عنايتنا بالتعليم العالى على حساب التعليم الأولى والابتدائى. والسر فى هذا أننا لم نعن عناية جدية بدراسة العوامل المؤثرة فى المجتمع من الناحية التعليمية ، لنتحكم فيها تحكماً مبنياً على دراسة علمية ، وإنما استندنا فى اتجاهاتنا على أفكار ارتجالية مفروضة جاءت من جهة معينة ، سواء أكانت هذه الجهة الجماهير مجتمعة أم كانت من سلطة مركزية من نوع معين .

يمكننى بعد هذه المقدمة أن أقول إن لدينا فى هذه المناسبة مجتمعاً نريد أن نحدث فيه تغييراً إصلاحياً جوهرياً لكى أصل إلى نتيجة معينة . لدى مجتمع ريفى أريد أن أحدث فيه تغييراً لكى أصل به إلى مستوى أرقى من المستوى الحالى ، فيجب على أولا دراسة هذا المجتمع وخصائصه دراسة دقيقة ، ويجب أن أميز بين الخصائص السطحية والخصائص الجوهرية العميقة ، وأن أميز بين الخصائص العرضية والخصائص المستديمة ، وبين الخصائص التى تخضع للتغيير والخصائص التى لا يسهل أو يستحيل إخضاعها للتغيير . كما يجب أن أكون فاهماً الغرض الذى أرمى إليه من الإصلاح . وبهذه الطريقة تكون عملية التحكم عملية مبنية على إدراك هذه الخصائص وإدراك الهدف الذى أتجه إلى تحقيقه ، وبذلك يصبح الطريق واضحاً ، وتكون المادة التى أعمل على تغييرها فيها كثير من الوضوح . هذه اتجاهات يسهل التعبير عنها تعبيراً لفظياً ، ولكن عند ما أفكر فيه وفى الطريقة العملية التى يمكن اتباعها لتحقيقه أجد أنه ليس بنفس السهولة ، وكذلك عندما أفكر فى كلمة الأهداف التى أرمى إلى تحقيقها أرى أنها كما سمعتم من المحاضرات السابقة أهدافا اقتصادية وتعليمية وصحية واجتماعية . ولقد سمعتم عن التشابك والتعقد فى كل ناحية منها على حدة ، وما يوجد من التشابك بينها . وهنا يمكن أن نسأل سؤالا هو كيف نبتدئ ومن أين أبتدئ وأى طريق أسلك ؟ وإذا كانت لدينا حكومة مركزية تتحكم فينا فهل نضمن النجاح

وفى حالة ما إذا لم تكن هناك حكومة مركزية أو لم نكن خاضعين لها هل يمكن أن يكون النجاح أكثر ؟ وإذا ما بدأنا اتصالنا بالريف فعلى أى شكل يكون هذا الاتصال ؟ وكيف سيتقبلنا الريفيون ؟ إنهم يرون فى الأشخاص الذين يذهبون إليهم أناساً يلبسون الملابس الفاخرة (فى نظرهم) ووجوههم لامعة وعيونهم براقة وعليهم دلائل العلم والنعمة والبهجة ، بينما يرون أنفسهم واقعين تحت عوامل أدت إلى شعورهم بالانقباض واليأس والبؤس . فما هى إذن أنواع العلاقات التى تنشأ بين الطرفين أول الأمر ؟ وكيف يمكن أن تتطور وكيف يمكن أن يحدث التطور فى الاتجاهات المرغوب فيها ؟ إن الأشخاص الذاهبين إلى الريف سيقيمون فى أماكن تتصف بالفخامة والنظافة . فما تأثير هذه المبانى إذا وازنوا بينها وبين مبانيهم ؟ وما تأثير الأشخاص والأساليب ؟ وكيف تبدأ هذه الجماعة فى السير فى الاتجاهات التى ستبدأ بها ؟

هل تبتدىء بكل الموضوعات مجتمعة أو تبدأ ببعضها وعندما تبدأ فى دراسة القوى فى المجتمع كيف تصل إلى التعرف على هذه القوى ؟ وهل هى قوى دينية أو اقتصادية أو قوى ناتجة عن علاقات عائلية بين الناس أو قوى ناتجة عن علاقة الأفراد بالحكومة ومدى إحساسهم بالعدالة والطمأنينة عن طريق حقوق الأفراد وعن طريق الضرائب . . وما إلى ذلك. هذه القوى علينا أن نحصرها وأن نرتبها بحسب أهميتها . وكذلك علينا أن ندرس القيم السائدة عند الناس . فهل يحترمون الأشخاص المتعلمين ؟ أو أنهم يحترمون من كان على شاكلتهم ويطمئنون إليهم كل الاطمئنان ؟ ولمن يكون احترامهم وتقديرهم ؟ وهل سيكون احترامهم وتقديرهم لك قائماً على كونك تنتمى إلى دين معين بينما ينتمون هم إلى دين آخر ؟ أو أنك تنتمى إلى قطر معين بينما هم ينتمون إلى قطر آخر ؟ أو تنتمى إلى جزء من قطر بينما هم ينتمون إلى جزء آخر من نفس القطر ؟ كل هذه العوامل قد يبدو بعضها سطحياً وبعضها مهما ولكن يجب أن تدخل كلها فى الاعتبار .

قد يكون فى هذا الكلام مضايقة لكم ، فالمال محدود ، والوقت محدود ، وعدد الأشخاص محدود ، والعمل الذى ينتظر منكم يجب أن يكون عملا ناجحاً وله نتائج ملموسة نصل إليها حتى يؤمن الناس بكم فيستجيبوا لاتجاهاتكم وأعمالكم . أرجو أن أكون قد نجحت بعض الشىء فى بيان تعدد العوامل وتعقدها وضرورة القيام ببحوث شاملة واسعة النطاق . والبحث العلمى فى الميادين الاجتماعية يختلف

تطبيقه عن البحوث العلمية المألوفة فى علوم الطبيعة وعلوم الإحياء .

ويمكننا بهذه المناسبة أن نقسم البحوث العلمية بحسب موضوعاتها إلى ثلاثة أنواع ؛ أولها يتعلق بظواهر المادة غير الحية وهى التى ندرسها عادة فى معامل الطبيعة والكيمياء، وثانيها يتعلق بحياة النبات والحيوان، وثالثها يتعلق بالحياة الإنسانية والاجتماعية .

وكانت الفكرة حتى عهد حديث أن العلوم العلمية تدرس الظواهر الطبيعية والكيميائية وظواهر الحياة فى النبات والحيوانات، أما العلوم الإنسانية النفسية والاجتماعية فلم تكن تدخل ضمن العلوم العلمية .ونرى كذلك أن علوم الطبيعة والكيمياء كانت أسبق فى ظهورها من علم النبات،وعلم النبات كان أسبق فى ظهوره من علم الحيوان،وعلم الحيوان كان أسبق فى ظهوره من علم النفس والاجتماع . ويختلف الناس فى نظرتهم إلى علم الاجتماع حتى الآن فالبعض يرى أنه علم Science والبعض يراه غير ذلك .

ولكن السبب فى هذا بسيط ، وهو أن العوامل التى تتدخل فى الظواهر الطبيعية ظواهر محدودة يمكن حصرها ويمكن التحكم فيها، فإذا أردنا أن ندرس أثر رفع درجة الحرارة فى حجم المادة فما علينا إلا أن نأتى بحجم معروف من مادة معينة ثم نخضعها لدرجات حرارة مختلفة ثم نقيس الحجوم الناتجة عن ذلك . ثم نكرر هذا على مواد مختلفة . وهذه التجارب يمكن إعادتها فى أماكن مختلفة وأزمنة مختلفة ، ويمكن الوصول فيها إلى نتائج واحدة، ذلك لان العوامل يمكن حصرها ويمكن ضبطها . وهذه العوامل قليلة المرونة ولا تتأثر إطلاقاً بطبيعة الشخص الذى يجرى التجربة . وهذا الذى ينطبق على تمدد المواد بالحرارة ينطبق على التأكسد والاختزال ودراسة المجالات المغناطيسية والعلاقة فى الغازات بين حجومها وضغوطها مما جعلنا نصل إلى قانون بويل الذى يبين العلاقة الثابتة بين حجم أى غاز وضغطه . وقد بدأت العلوم الطبيعية والكيميائية فى عهود بعيدة وسارت بخطى سريعة لسهولة تحكم الإنسان فى العوامل المحدودة التى تتحكم فى مظاهرها وبعدم تأثر هذه العوامل بطبيعة الفرد الذى يبحثها أو يتعامل معها .

فإذا ما تركنا علم الطبيعة أو الكيمياء وانتقلنا إلى علم آخر غيرها مثل علم النبات ، فإننا نجد أن عوامل أخرى كثيرة قد استجدت ، فقد بدأنا ندرس كائناً جديداً من نوع جديد . فهو ينمو وليس ثابتاً كقطعة الحديد ويتأثر فى هذا النمو

بما يصل إليه من ماء والغذاء والهواء (الاكسيجين)، وهو يتغير فى شكله وطوله ووزنه وما إلى ذلك ، وعملية التغير هذه عملية مستمرة ، وبهذه الطريقة دخلت مجموعة جديدة من العوامل التى يتعرض لها النبات ، وهى أكثر تعدداً من العوامل التى كانت فى علم الطبيعة . وإذا تركنا علم النبات وانتقلنا إلى علم الحيوان ، نجد أنه بينما ينمو الحيوان فانه يتحرك ويحس وتحدث فيه ظواهر أكثر تعقداً ، ونرى أن العوامل المتدخلة فى ظواهره معقدة جداً ومتعددة للغاية ، فلو أردنا أن ندرس التغذية عند قط أو كلب مثلا ، فإننا نرى أن عملية الهضم فى حالة السرور غيرها فى حالة الغضب ، أو فى حالة الخوف ، فقد يقف الهضم تماماً عند القط إذا وجد مع كلب فى مكان واحد . ونجد أن شهية الحيوان إذا أكل بمفرده تختلف عنها فى الحالات التى يأكل فيها مع غيره . فنجد إذن عوامل جديدة من الحركة والإحساس والشعور وما إلى ذلك . وإذا انتقلنا من علم الحيوان إلى دراسة الإنسان فأننا نجد مجموعة أكبر من العوامل. فإذا ما أردت دراسة حالة تلميذ صغير لأعرف ما إذا كان يحب الشعر أو النثر ، فإننى أجد أن هذه المسألة البسيطة فى الظاهر معقدة غاية التعقيد ، فقد يتأثر التلميذ بكون والده يحب الشعر ، وقد يتأثر حبه للشعر أو النثر بدرجة ذكائه أو بتأثير المعلم الذى يعلمه ويتأثر كذلك بمسألة أخرى وهى هل درس الشعر قبل ذلك أم لا . وبذلك نرى أنه عند ما نتناول مسألة من أبسط المسائل الخاصة بالإنسان نجد أن عدد العوامل فيها يكون كبيراً جداً . وهذه العوامل مع تعددها شديدة المرونة وقابلة للتغير ، وقياس كل منها فى شىء من الدقة على درجة كبيرة من الصعوبة ، وتزداد المسألة صعوبة وتعقداً إذا ما انتقلنا من دراسة الفرد إلى دراسة مجتمع من المجتمعات ، سواء أكان من المجتمعات الريفية أو غيرها . فإذا ما أردنا أن ندرس هل هناك دافع فقد يشعر الفلاح أن عمله وكسبه لعيشه فى الحدود التى نراها لا يتطلب منه ضرورة تعلمه القراءة والكتابة ، وقد يشعر الفلاح أن بعض من أثروا فى القرية وتبوأوا مراكز القيادة فيها لا يعرفون القراءة والكتابة . وقد يشعر بأنه محتاج لمعاونة أولاده وبناته إياه فى عمله لكسب القوت الضرورى ، وهذا لا شك أولى من صرف الوقت فى تعلم القراءة والكتابة . وقد لا يجد حوله التيسيرات اللازمة من مدارس ومدرسين وكتب ، وقد لا يجد إذا ذهب إلى المدرسة أو أرسل ابنه إليها أنه غير قادر على ارتداء الملابس التى تجعله يظهر بالمظهر الذى يجعله لا يبدو حقيرا وسط الآخرين . ثم إذا ذهب

إلى المدرسة فما المادة التى تدرس فيها وهل يشعر بقيمتها الوظيفية له فى الحياة . ثم ما حالة السكان هل يستقرون فى مكان واحد أم يرحلون من مكان إلى آخر؟ ثم ما عدد المتعلمين فى القرية ؟ ثم ما مقدار ذكاء الناس ومدى استعدادهم للتعلم ؟ ثم ما مدى ما يشعرون به من الاستقرار النفسى ؟ فهل هناك خلافات عائلية أو بين العائلات أو بينها وبين القرى المجاورة ؟ ثم هل يشعرون بانتشار روح العدالة بينهم ؟ ثم هل يستريحون لعلاقاتهم مع الحكومة ؟ ثم ما مدى تململهم من بعض الإجراءات كالضرائب وتيسير المصالح وما إلى ذلك؟ يضاف إلى هذا الحالة الصحية ومدى نشاطهم وحيويتهم ويقظتهم وطرق تمضيتهم لأوقات فراغهم وسهراتهم بالليل ، فإن كانوا يجتمعون فى كل ليلة حول شخص يقرأ لهم الصحيفة اليومية ليقفوا منها على أخبار بلادهم وأخبار العالم ، فلعل هذا يوجد الحافز أو يوجد الظرف المناسب لنقطة البداية . كل هذه وغيرها هى بعض العوامل المحتملة. وغيرها كثير مما يجب حصره ودرسه للوقوف على مبلغ تأثر المجتمع الريفى به فى درس مشكلة التعليم . وكذلك فى درس غيرها من المشاكل فالمشاكل كما قلنا متصلة والعوامل متشابكة وقد قام حضرات الدكتور عبد العزيز السيد، والدكتور محمد قدرى لطفى ، والمستر إلن وزملاؤهم بدراسات مماثلة فى تجربة سنديون وسندبيس التى أجريت فى مصر فى العامين الماضيين .

معنى هذا أن ظاهرة معينة تكون دالة لعدد كبير من العوامل المختلفة المرنة المتغيرة وبلغة الرياضة نقول إن

س = د (ا ، ب ، ج ، د ، . . .)

وكل عامل من هذه العوامل يصح أن يكون دالة لمجموعة أخرى من العوامل المختلفة المرنة المتغيرة، فإذا كان ا هو المستوى الاقتصادى ، ب هو عدد المتعلمين فى البلدة فإن كلا من ا ، ب يكون بدوره دالة لمجموعة أخرى من المتغيرات وبهذه نرى بعض ما تتصف به العوامل من التعدد والتعقد والتشابك والتأصل والمرونة . على أن س بدورها تتشابك مع غيرها وتكون عاملا مؤثراً وعميلا متأثراً . يضاف إلى هذا أن س نفسها تتغير أثناء إجراء التجربة، فإذا أردنا أن نجرى تجربة على مجموعة من الفلاحين ، وبدأنا مثلا بإصلاح حالتهم الاقتصادية، فإننا نجدهم يشعرون بعد قليل أن الحالة الاقتصادية قد تغيرت والمواصلات بين البلدة والبلاد الكبرى قد تحسنت ، مما أدى إلى سهولة تصريف المحاصيل ورواج التجارة

فيحسون بأن الحاجة إلى القراءة والكتابة قد بدأت تظهر فى المرتبة الأولى من الأهمية.
وكذلك فيما يتعلق بالقادة، فمن الجائز أن يكون أهم شخص فى القرية عند بدء تلك العمل بها هو خطيب المسجد، ولكنه يجوز أن تنتقل القيادة بعد ذلك من يد خطيب المسجد إلى يد الرائد الاجتماعى أو الاقتصادى. وهذا هو ما أقصده من أن هذه العوامل ليست ثابتة بنفس الدرجة التى نجدها فى العلوم الطبيعية والكيميائية — فهى نفسها عوامل متغيرة مما تجعل نوع البحث العلمى يختلف اختلافاً جوهرياً عن نوع البحث الذى نجريه فى معامل الطبيعة أو الكيمياء أو غيرها.
والغرض الأول من البحث العلمى هو الوصول إلى تفسيرات ووضع خطط للإصلاح، ولكن هذه التفسيرات ليست نهائية بحال من الأحوال. ففى التجربة التى أجريت فى سنديون وسنديبيس عند ما أريد دراسة العوامل التى تعين على تعلم القراءة والكتابة، وجد أن الدافع يسبق السن فى أهميته. ووجد أن أصحاب الأعمار الصغيرة يقبلون على التعلم أكثر من أصحاب الأعمار الكبيرة، ووجد أن الصناع يهتمون بالتعلم أكثر من الفلاحين، ووجد أن الذين يأتون من بيوت فيها متعلمون يهتمون بالتعلم أكثر ممن يأتون من بيوت ليس بها متعلمون. هذه نتائج مفيدة ولكن الأشخاص المهتمين بالبحث العلمى لا يقفون عند هذه النتيجة، بل يسيرون خطوة أخرى أبعد من هذه وهى محاولة تفسير كل ظاهرة من هذه الظواهر: لماذا يقبل الصناع على التعلم أكثر من الفلاحين؟ من الجائز أن يكون للمهنة نفسها تأثيرها، ويجوز أن العقلية التى اختارت هذه المهنة تختلف عن العقلية التى اختارت مهنة أخرى. ويجوز أن عقلية الصانع تتصف بصفات الجرأة والمخاطرة والهمة والتجربة والتمرن أكثر من عقلية الفلاح التى تميل إلى المحافظة والاستمرار على القديم. كما يجوز أن تكون عقلية الصانع أكثر ذكاء من عقلية الفلاح.
وأرى أن عناصر الجرأة والذكاء والبيئة وعناصر أخرى كثيرة توجد ابتداء ويمكن الرجوع إليها فى عمليات تفسير أخرى. على أنه يعنينا الآن أن نسأل: لماذا نرى الصناع أكثر إقبالا من الفلاحين على التعلم؟ وكذلك لماذا يقبل صغار السن على التعلم أكثر من كبار السن؟ كل هذه الظواهر تحتاج إلى تفسيرات تشبه التفسيرات التى تلجأ إليها فى ميدان الطبيعة. ففى علم الطبيعة نعلم أن ضغط الغاز مضروباً فى حجمه يساوى مقداراً ثابتاً، وهذا صحيح بالنسبة لجميع الغازات.
وعالم الطبيعة لا يقف عند هذه النتيجة بل يسير إلى ما هو أكثر عمقا، وهو لماذا

تكون العلاقة بين الحجم والضغط ثابتة فى الغازات على العموم ؟ وهنا يبدأ فى دراسة تكوين الغاز وتأثير الضغط عليه ومدى حرية الحركة بين الجزئيات الغازية المختلفة . فالتجربة العلمية الخاصة بنا تأخذ فى اعتبارها العوامل المتعددة وتعقدها وتشابكها وتأصلها ومرونتها وتأخذ فى اعتبارها شيئاً آخر فى غاية الأهمية ، وهو ألا تكتفى بالوقوف بإيجاد علاقة ، ولكن تنتقل من مرحلة العلاقات إلى مرحلة تفسير هذه العلاقات . ولا أريد أن استطرد فى سرد أمثلة أخرى ، فإذا انتقلنا بعد هذا من الإقبال على التعلم إلى عملية تعلم القراءة نفسها وأخضعت هذه بدورها إلى النظر العلمى بأساليب متعددة فأنظر هل استعمل فى تعلم القراءة الصور أو لا . ثم إذا استعملنا الصور فما نوع هذه الصور وما مصدرها وما درجة تركيبها ؟ فهل هى بسيطة أو معقدة ؟ وهل هى تخطيطية أو فوتوغرافية ؟ وما شكل هذه الصور ؟ وما نوع الكلمات التى أستعملها ؟ وما الحروف التى أبدأ بها أهى ساكنة أم متحركة ؟ وهل تشغلنى مشاكل الشد والمد والتشكيل أو لا تشغلنى ؟ وهل يشغلنى حرف العين الذى يستعمل على ثلاثة أشكال وفى ثلاثة مواضع مختلفة : أول الكلمة ووسطها وآخرها . كذلك على أن أفكر فى طريقة العرض وطريقة التدريس وفكرة تكرار المادة . التى أستعملها وكمية هذا التكرار . وهل أبدأ بالكتابة قبل القراءة أو بالقراءة قبل الكتابة ؟ ومتى وكيف ؟ وهل ألجأ إلى الحروف المتصلة أو الحروف المنفصلة ؟ فهل أبدأ بكلمات مثل زرع ، ودرس ، وردم ، وأسير على هذه الطريقة أو أسير على طريقة أخرى ؟ وهل آخذ الحروف المتشابهة أو غير المتشابهة وأيها يدرك فى سهولة ؟ وعلم النفس يؤكد لى أن إدراك أوجه الخلاف أسرع وأسهل من إدراك أوجه التشابه . وإن كنت سأتبع طريقة عدم التشابه فما كمية عدم التشابه التى ألتزمها فى تجربتى ؟ كذلك فيما يتعلق بالسن وغيره . وهكذا نرى أننا إذا أخذنا جزءاً بسيطاً جداً من المشكلة التعليمية كمجرد تعلم القراءة والكتابة فإننى أجد عدداً كبيراً من المسائل تحتاج إلى النظر والبحث . ولو أزدنا أخذ تحسين الحالة الصحية — وقد فصل هذه النقطة الدكتور أحمد حسين — فإننى أجد عوامل كثيرة ، ولكن إذا رجعت إلى هذه العوامل التى قال بها حضرته والعوامل التى أشار إليها الدكتور وير (Dr Weir) فى تقرير روكفلر أجد فيها تشابهاً كبيراً ، ولكنى أجد فوارق تحتاج إلى إعادة النظر ، فالعوامل التى تدخل فى أى تجربة من التجارب أو أى ملاحظة علمية تتصل

بالريف إذا كانت تتصف بالتنوع والتعدد والتشابك والتعقد والتأمل والمرونة نجد أنها تحتاج إلى معالجة تختلف كما قلنا عن المعالجة التى تتبع فى علم كعلم الطبيعة أو الكيمياء . سنجد أن صغار السن يقبلون على التعلم أكثر من الكبار والصناع أكثر من الفلاحين . ونجد أننا سنستعمل مصطلحات علمية كالمألوفة فى علم الإحصاء كالتغليب والاحتمالات ، ونلجأ إلى أساليب فى معالجة النتائج التى نصل إليها تعتمد من الناحية الرياضية على نظرية الاحتمالات وما يتصل بها ، ولن أدخل فى تفاصيل هذه النظرية والطرق المبنية عليها إذ يمكن الرجوع إليها فى الكتب إذا دعت الحاجة إليها . أنتقل إلى فكرة الرابطة بين مجموعة من المتغيرات وآخذ مشكلة تعلم القراءة فأجد أنه دالة لعدد من العوامل (ا ، ب ، ج، د، ه،) هذه العوامل كما قلنا متعددة ومقعدة ومتشابكة ومتأصلة ومرنة ، ولا بد فى التجربة أن أحدث تغيراً فى هذه العوامل ، ثم أدرس التغيير الذى يحدث فى الناتج حسب القواعد التى وضع مبادئها جون ستيوارت ميل . وبهذا نحسب العلاقة بين متغيرات فى غاية المرونة وليست ثابتة ، وهذه العلاقة التى تحسب تسمى معامل الارتباط . وهى تقوم على نظرية الاحتمالات ويمكن تحليل المعاملات ومعالجتها رياضية بحيث ندرك بطريقة تقريبية أثر العوامل المختلفة .

والصعوبة التى سبق أن ذكرناها والتى تميز بين أنواع البحوث الاجتماعية الإنسانية والبحوث الحيوانية والنباتية والطبيعية والكيميائية بحيث ترتبها ترتيباً تنازلياً هى نفسها التى جعلت فكرة القياس فى الميادين الاجتماعية فكرة صعبة التحقيق . فعند ما أقيس قضيباً من الحديد وأعرضه للحرارة للتجدد فإن قياسه فى الحالين أمر سهل : ولكن إذا ما أردت أن أتناول المجتمع أو الفلاح وأجرى عليه عملية قياس ، وأقول له مثلا هل تحب القراءة والكتابة أم لا؟ فإذا قال إنه يحبهما أسأله هل تحبها جداً أو جداً جداً ؟ فإذا قال جداً جداً يأخذ درجتين وإذا قال جداً يأخذ درجة واحدة . هذه طريقة يقبلها البعض ويرتبون على نتائجها أموراً جدية . ولكن المسألة ليست بهذه السهولة ، فهى أعقد من ذلك بكثير ، فقد تتدخل فيها عوامل كثيرة ، ويمكن أن يجيب بهذه الإجابة مجاملة للسائل ، أو لأنه سبق له أن تعلم القراءة والكتابة من قبل ، أو يجوز أنه يقول ذلك لأنه يعرف أن السائل يقرأ ويكتب . ومن المبادىء الأولية فى التجربة التى تقوم على المجتمع أو الكائنات الحية أنها تخضع لخطر فى غاية الأهمية ، فإن موضوع التجربة يتأثر كما قلنا

بالتجربة ذاتها ، فلا بد من إعادة النظر باستمرار فى هذا الموضوع ، فمثلا مذاق البيرة غير مستساغ بالنسبة لمن لم يسبق له شربها ، فإذا شربها يوماً بعد يوم وسألته بعد مضى سنة مثلا عن مذاق البيرة ربما قال بأن طعمها جميل . ذلك لأن موضوع التجربة تغير عندما تعرض للتجربة وبذلك تغيرت عملية القياس والتقدير . وهناك نوع آخر من التغير فإن الشخص الذى تجرى عليه التجربة قد يتأثر بالشخص الذى يجرى التجربة ، وهذه قاعدة أولية معروفة فى علم النفس . ويمكننا أن نبين مداها فيما يأتى فإذا أحضرنا شخصين فى مكان واحد ا ، ب وتكلما معاً لم يكن عندنا شخصان بل على الأقل عندنا عشرة أشخاص أو أكثر فتفسير ذلك أن عندنا ا كما يراه ب ، ا كما يجب أن يراه ب ، ا كما يرى نفسه و ا كما يجب أن يرى نفسه ، ا الحقيقى وكذلك الحال مع ب . هذا مع ملاحظة أن هؤلاء الأشخاص غير ثابتين بل دائمو التغير .

فعملية البحث الاجتماعى إذن عملية فى غاية الصعوبة . وربما يصرفكم هذا القول عن الأساليب العلمية ولكن سأزيل هذا اليأس بعد قليل . إن البحث العلمى فى المسائل الاجتماعية مثله مثل البحث العلمى فى أية مسألة أخرى فهو يقوم على جمع البيانات فى كل مرحلة من مراحل البحث وإيجاد العلاقة بينها . حقيقة إن البيانات المدونة فى الكتب تقول إن مراحل البحث تبدأ بالشعور بالمشكلة وتحديدها وجمع البيانات وإقامة الفروض وتحقيق صحة هذه الفروض ووضع خطة للسير عليها . كل هذه المراحل تحتاج إلى جمع بيانات أخرى حتى تنتهى إلى إقامة النظرية أو القانون ، فالشعور بالمشكلة يأتى نتيجة لجمع بيانات ، فقد أجد أن الفلاحين حالتهم سيئة وهذه بيانات جمعتها من نظرة عامة غامضة ، فإذا ما أردت تحديد حالتهم ومعرفة ما إذا كانت سيئة اقتصادياً أو صحياً أو اجتماعياً أو ثقافياً وجدت أننى أحتاج إلى جمع بيانات أخرى عن هذه المنطقة ، وأستطيع بعد هذه البيانات أن أقول قطعاً إن حالتهم سيئة ، هذه المرحلة أسميها تحديد المشكلة ، وأقول فى الغالب إن حالتهم سيئة لأسباب ليست صحية أو تعليمية ولكنها اقتصادية وأحتاج لكى أقرر ذلك إلى الرجوع إلى البيانات التى جمعتها ، فإذا سألتنى هل تجزم بهذا ؟ أقول إن هذا مجرد فرض أحتاج لكى أجزم به إلى جمع بيانات أخرى ، وأقوم بملاحظات واستفتاءات واختبارات . كما أطبق فى ذلك الأساليب النفسية والتحليل العاملى مما يمكن أن أصل منه إلى أن أقول فى الغالب إن الأساس

للمشكلة اقتصادى وهو فى الغالب أساس قوى .

ولقد رأينا بذلك أن الطريقة العلمية الأساسية تقوم باستمرار على جمع بيانات فى كل الخطوات الخاصة بالعملية، وهذه الخطوات ليست مجزأة، والأساس فيها هو جمع البيانات والنظر فيها، ولا يمكن الانتقال من خطوة إلى أخرى إلا على أساس جمع البيانات وترتيبها وتصنيفها ومشاهدة العلاقات المختلفة فيها . وجمع البيانات يكون على أساس إحصائى، أو على أساس الملاحظة أو التجريب . ولا يمكن أن أجعلها الأساس الوحيد لعملى، لأن هناك أشياء أخرى يمكن تسميتها بالمسلمات . هناك أشياء مسلم بصحتها . مثال ذلك هل يأتى الإصلاح من داخل القرية أو من الخارج ؟ لا يمكن فى هذا الموضوع أن أتناول قرية وأجرى عليها أبحاثى وتجاربى لمدة سنة، ثم أقول فى نهاية العام إننى اكتشفت أمراً خطيراً هو أن الإصلاح يجب أن يأتى من داخل القرية لا من خارجها . لا يمكن أن أعمل هذا لأن هذه أمور مسلم بصحتها نتيجة للتجارب السابقة، التى أجريت فى ميادين التربية والإصلاح فى البلاد الأخرى والأندية والمجتمعات الكبرى . وهناك مسألة أخرى هى مسألة القيادة فهل تكون من داخل القرية أو هل يكون القائد هو المدرس أو الواعظ أو مأمور المركز أو أكون أنا القائد وأنا الذى أقوم بالتجربة . وأظن أنه من المسلم به أن من الواجب اكتشاف القيادات فى داخل القرية . وكذلك هل من الأفضل أن أشتغل مع فريق (Team work) أو على أساس انفرادى (Individual work) وهل أستغل البيئة المحيطة بى بمادتها الخام وعاداتها وتقاليدها وألعابها وقصصها وأناشيدها، أم أستحضر أشياء من أوربا أو أشياء أوربية مصرية لاستعملها فى الإصلاح، ثم أكتشف عدم التجاوب بعد مدة يضيع فيها الوقت والجهد، فى هذه المسائل كلها أمور يمكن التسليم بما يقال فيها . أقول ذلك لكيلا تخافوا من الطريقة العلمية وتظنوا أنه ليس هناك مسلمات، وإنما الواجب أن أبدأ عملى على أساس أن هناك أموراً سلم بصحتها، فليس ثمة داع لأن أقوم بالتجربة فى موضوع هذه المسلمات، الأمر الذى قد يستغرق وقتى كله .. هناك فضلا عن ذلك تقارير وإحصاءات لدينا وإنه وإن كانت هذه الإحصاءات فى بعضها شىء من الشك إلا أن هذه التقارير والإحصاءات تفيدنا فى عملنا، وإن كان من الواجب أن ننظر فيها بعين فاحصة ولكن ليس هناك ما يمنع من الاطلاع عليها، وإن كنا لا نأخذها قضية مسلمة .

هذا وتحوى هذه التقارير والإحصاءات أدلة indications أو بيانات توجهنا على الأقل التوجيه العام .

وهناك أيضاً من الأساليب الواجب اتباعها القيام بعمليات مسح Survey لقرية أو عدة قرى ، وذلك بأن أدخل القرية وأشترك مع أهلها اشتراكاً فعلياً بحيث أندمج فى حياتهم ، لكى يمكننى ملاحظتهم من الداخل ، وبهذه الطريقة أصبح جزءاً من الموقف . وهناك خطورة يجب أن أتجرد منها بقدر الإمكان ، ألا وهى خطر التحيز ، فلا بد من أن أفيد من أكثر من شخص واحد ، لكى أوازن بين المعلومات التى تصلنى أو أحصل عليها وبين الأحوال فى القرية وذلك بأن أندمج فى الأسواق والموالد والأفراح والمآتم ومجالس الصلح وأرقب الأولاد حين يلعبون وحين اجتماعهم فى المدارس ، كل هذا يجب أن أدرسه ، لأن هذه هى الفرص التى ستساعدنى على اكتشاف القيادات وفهم عادات الناس وطريقة تفكيرهم وتحيزهم ، هذه المواقف المختلفة تحدث بطبيعتها فعلى أن أنتهز فرصة حدوثها أو أن أرتبها ومن بين هذه الترتيبات أن أعمل نادياً صغيراً أدعو إليه الأولاد للعب ، وفى أثناء لعبهم ألاحظهم وأحدثهم ، وألاحظ رد الفعل وتعليقهم على المواقف المختلفة وآخذ من كل ذلك دلالات على عقلياتهم وعقلية آبائهم وتأثير البيئة المحيطة بهم وهذه الدلالات ليست نهائية . ويجب أن تقوم على عدة ملاحظات من عدة ملاحظين. هناك أيضاً دلالة الاختبارات والاستفسارات النفسية المكتوبة يمكننى أن أستحضر استفتاء أجنبياً به ٢٠٠ سؤال مثلا وأترجمها وأوجهها إلى أصل القرية ولكن يجدر بى أن ألاحظ أن هذه الطريقة غير عملية ، لأن البيئة غير البيئة والعقلية غير العقلية ، ولذلك لا يمكن تطبيقها معربة فى مصر . ولكن ليس معنى هذا عدم دراستها ، بل يجدر بنا أن ندرسها ونتعرف على اتجاهاتها ، ثم نطرحها وراء ظهورنا ونبدأ العمل على ضوء دراستنا لها دون التأثر الكلى بهـــا . والمرحلة الاستكشافية مرحلة فى غاية الأهمية وهى الموجه الأول فى وضع خطط البحث والعمل . والتجارب التى أقوم بها تكون هى نفسها موضع الملاحظة والتحسين ، لأن كل قرية ، كما سمعنا من حضرتى الدكتور أحمد حسين والأستاذ شفيق غربال ، عبارة عن قرية قائمة بذاتها ، وتختلف عن القرى الأخرى . ولدينا دراسات لثلاث قرى أو أربع كل منها يختلف عن الأخرى اختلافاً جوهرياً ، وإن كان بينها عناصر مشتركة . كذلك الحال فى علم النفس.

فعندما أريد فحص حالة شخص معين فلا يمكن أن أطبق عليه ما هو مدون فى الكتب تطبيقاً حرفياً، لأن لكل حالة لها ظروفها الخاصة بها ،وكل فرد عبارة عن كتاب مستقل قائم بذاته . وكذلك الأمر فى دراساتنا للقرى ، فكل قرية كتاب مستقل ، ولذلك لاأريد أن تكون دراساتنا متأثرة إلا بالخبرة الشخصية المستنيرة المباشرة الناتجة عن هذه القرية وعلاقاتها بالقرى المجاورة .

لست أستطيع أن أتناول الموضوع بأكثر من ذلك . ولقد أوضحت لكم تعدد العوامل وتعقدها وتشابكها ومرونتها وتأصلها إلى غير ذلك . وأظهرت لكم أن عناصر التجريب فى البحث العلمى المتعلق بالقرية هى عناصر يصعب الوصول إليها ، ولكن أرجو أن تصلوا إليها بقدر الإمكان ؛ ويمكن ذلك أن انتبهنا لها . ثم أريد أن تتذكروا أن التجربة فى القرية تتأثر بموضوع التجربة نفسها ، بحيث يكون هناك تطور مستمر . ولقد ضربت لكم أمثلة على أن حاجات الناس تتغير أثناء التجربة ، وكذلك القيادة تتغير أثناء التجربة ، وتنتقل من شخص إلى آخر . وكذلك تتغير القيم أثناء التجربة ، فإننا سندخل سينما مثلا أو ننشىء جمعية تعاونية أو ندخل تعليما أو تحسيناً على الوسائل الصحية فى المياه أو الصرف أو غيرها وكل هذه العمليات من شأنها أن تغير القيم الموجودة عند الناس ، وأن تغير من أذواقهم واتجاهاتهم وحاجاتهم وقيادتهم ، فالتجربة متغيرة باستمرار . ومن حسنات التجربة الاجتماعية أن تكون تجربة متغيرة ، لأنها إذا وقفت فمعنى هذا أن نقد الذات فى التجربة قد توقف ومعناه أن التقدم نفسه قد توقف ، كما سبق أن بينت لكم . والأساس هو أننا نتمسك بالروح العلمية والاتجاه العلمى ، وأن نتجرد من التحيز ، وأن نتنبه إلى التعقيد وإلى تأثر التجربة بموضوعها وبشخص المجرب وأن يكون العمل على أساس جمع البيانات والمعلومات بالطرق المختلفة التى أشرت إليها ، وأن تعالج هذه النتائج بالأساليب الإحصائية المبنية على فكرة الاحتمالات وأن تعالج بالنظر العلمى القائم على دراسة الوقائع . وهناك أساس آخر هو أن يكون هناك تقدم فى المجتمع الذى أدرسه . فهل هو يتقدم أم لا ؟ وإذا تقدم فيجب أن أعرف فى أى اتجاه وبأى سرعة يتقدم ؟ كل هذه النواحى تكون أساسا لضمانة الشخص على أنه يسير فى الاتجاه الصحيح .

اتجاهات الإصلاح الريفى فى بلاد الشرق العربى

لحضرة الأستاذ الدكتور محمود توفيق حفناوى

المدير العام

لهيئة الأغذية والزراعة

بالشرق الأدنى

مقدمة :

إن اتجاهات الإصلاح الريفى هى الخطوات التنفيذية لرسم سياسة عملية كفيلة بتعبئة موارد البلاد جميعها، على أساس بحوث فنية ومالية دقيقة، للنهوض بالزراعة والصناعة إلى أوسع ما يحتمل مداها، واستثمارها على أكمل وجه لمضاعفة الثروة العامة، حتى تتمكن البلاد من مواجهة الأعباء الاجتماعية الملحة ورفع مستوى المعيشة فى سائر نواحيها، إذ أن أساس الاقتصاد القومى فى الشرق العربى مبنى –بلا شك– على رفاهية الفلاح والعامل، ومتوقف على مستواهما الاجتماعى .

وقد وضعت الأمم المتحدة عدة نظريات رأت ضرورة اتباعها عند السعى فى تحقيق الإصلاحات الزراعية .

الأولى – أنه لا توجد إصلاحات زراعية نموذجية يفرض تطبيقها فى الأمم جميعها، ولذا ينبغى على الحكومات المختلفة أن تطبق من هذه الإصلاحات ما يوافق الأحوال الخاصة السائدة فى بلادها .

الثانية – أن الاقتصار على إصلاح نظام الملكية العقارية لا يجدى نفعاً وحده، وإنما يجب أن يكون هذا الإصلاح جزءاً لا يتجزأ من برنامج مفصل منسق للإصلاحات الزراعية الأخرى، كنشر نظام التعاون الزراعى والصناعات الريفية، ولا سيما صناعة الآلات الزراعية وصناعة المحفوظات فى مناطق الريف المختلفة، وتزويد الزراع بالمعونة الفنية اللازمة والسلف الزراعية بأرباح قليلة .

الثالثة – أنه عند إجراء الإصلاحات الخاصة بالملكية الزراعية، يجب أن

نضع فى الحسبان — على الدوام — العلاقة القائمة بين كثافة عدد السكان وبين المساحات المزروعة فعلا .

وإن أهداف الإصلاح الريفى فى مصر ، وبقية البلدان العربية ، تنحصر فى ضمان رفع مستوى المعيشة عن طريق ضمان العمل للجميع ، وفى هذا لا يقتصر الإصلاح على الناحية الزراعية — وإن كانت أشدها حاجة إليه — بل يشمل أيضاً استغلال الأيدى العاملة والأرض والمناجم والصحارى والمصانع وكافة مرافق الثروة على اختلاف أنواعها إلى أقصى مقدرتها الاقتصادية .

ولا يسعنى فى هذا المجال التعرض إلى المشاكل التى تواجهها كل بلد على حدة بالتفصيل ، إذ سيأتى دور هذا أثناء المناقشات التى ستدور حول هذه الكلمة . وإنما يجدر بى أن أذكر أن مشاكل الشرق العربى تكاد تكون موحدة وتتلاقى جميعاً فى أن حالة الفلاح — وهو الذى يمثل السواد الأعظم لسكان هذه البلاد — بحاجة ملحة إلى الإصلاح من الناحية الغذائية والاجتماعية والثقافية والصحية ، عن طريق مشروعات الإصلاح المختلفة ، التى يتكاتف فيها مختلف الإخصائيين للعمل على النهوض بمستوى هذه الطبقة الكادحة .

(ا) المشروعات التى تتعلق بالناحية الاقتصادية :

١ — زيادة الرقعة المنزرعة

لما كانت الزراعة أهم الموارد الاقتصادية فى معظم بلاد الشرق العربى ، الذى أخذ تعداد سكانه فى الزيادة زيادة مطردة فقد وجهت الحكومات عنايتها إلى زيادة الرقعة المنزرعة فى بلادها ، حتى تستوعب المزيد من السكان وتزيد من إيرادهم الذى يرفع من مستواهم .

وتبلغ مساحة الأرض القابلة للزراعة فى مصر حوالى ٨,٣٠٥,٨٣٤ فداناً منها ٥,٩٤٨,٠٠٠ فدان ، وكانت ٥,٢٠٠,٠٠٠ منذ ٥٠ عاماً ، أى أنها زادت بنسبة ١٠ ٪ فى الخمسين عاماً الماضية ، بينما بلغ عدد السكان ٢٠ مليون نسمة ، أى ضعف ما كان عليه إذ ذاك . وترتب على ذلك أن تكدس السكان فى الدلتا ووادى النيل بحيث فاقت كثافتهم كثافة السكان فى أكثر مناطق العالم ازدحاماً ، إذ بلغت حوالى ٤٥٠ فرداً للكيلومتر المربع . وقد أدى ذلك بطبيعة الحال إلى انخفاض الدخل الفردى للفلاح ، حتى وصل إلى ١١ جنيها وإلى وجود البطالة

المستترة أو غير الظاهرة بين الفلاحين ، مما ترتب عليه انخفاض مستوى المعيشة وانتشار الأمراض المتوطنة . ولذا كان أحد سبل الإصلاح هو سحب الفائض من الأيدى العاملة المعتمدة على الزراعة والتى هى فى الواقع فى حالة عمالة غير مجزية اقتصادياً — ويقدر هؤلاء بنحو ٤ مليون نسمة — وتوجيه هذا الفائض إلى مشروعات تعمير جديدة ، وإلى استصلاح الأراضى البور والصحارى والصناعات الزراعية والحيوانية والتصنيع بصفة عامة .

أما فى سوريا فإن مساحة الأرض المزروعة ٢½ مليون هكتار ويوجد حوالى ٤ ملايين أخرى قابلة للزراعة ، والحكومة جادة فى تنفيذ مشاريع مختلفة ، منها مشروع الغاب الذى يهدف إلى استصلاح حوالى ربع مليون هكتار . على أن عدد السكان لا يزيد عن ٣½ مليون حسب تعداد سنة ١٩٥١ . وبذا فإن كثافة السكان لا تعدو ١٧,٥٢ فرداً فى الكيلومتر المربع .

وتبلغ مجموع مساحة العراق ٤٣٥,٤١٥ كيلومترا مربعاً ، وتبلغ مساحة الأرض القابلة للزراعة منها ١٢١,٠٠٠ كيلومترا مربعاً ، ولا يزرع منها فى الوقت الحاضر إلا ٢٣,٠٠٠ كيلومترا مربعاً فقط ، أى ١٩,٢٥٪ من مجموع الأراضى القابلة للزراعة هناك ، ويبلغ عدد السكان ٤,٧٩٩,٥٠٠ طبقاً للتعداد الأخير فى عام ١٩٤٧ ، أى بمعدل كثافة ٢٣,٨٣١ للكيلو متر المربع .

والواقع أن العراق تواجه مشكلة قلة السكان بالنسبة لمساحة الأراضى الزراعية ، والحكومة جادة فى زيادة تنظيم الرقعة المنزرعة عن طريق مشاريع الرى والصرف والآبار الجوفية والآلات الميكانيكية وغيرها .

وتعانى الأردن ولبنان نفس المشكلة التى تعانيها مصر ، حيث بلغت كثافة السكان ١٤٦ فرداً فى الأولى ، ١٣٤ فرداً فى الثانية فى الكيلومتر المربع الواحد ، وهناك مجال واسع لزيادة رقعة الأرض الزراعية فى الأردن ، حيث تبلغ المساحة المنزرعة الآن ٤½ مليون دونم ، يقابلها ٦ ملايين أخرى قابلة للزراعة ، وينتظر بتنفيذ مشروعات اليرموك أن تتمكن البلاد من زيادة رقعتها زيادة محسوسة .

على أن المساحة المنزرعة فى لبنان قد بلغت حوالى ٤٠,٠٠٠ هكتار ، يقابلها ١٨٠,٠٠٠ قابلة للزراعة ، وينتظر بتنفيذ مشروعات الليطانى والقاسمية أن تتمكن الدولة من زيادة هذه الرقعة .

ومع عدم تيسر الإحصائيات عن المملكة العربية السعودية واليمن فإنه فى

استطاعتى أن أذكر أن الحكومة السعودية جادة فى تنفيذ مشاريع عمرانية فى وادى جيزان بالتعاون مع هيئة الأغذية والزراعة . وقد أخذت تهتم خاصة بعد الحرب بالشئون الزراعية اهتماماً كبيراً ، وبدأت فى استيراد الآلات والمضخات واستقدام الخبراء فى سبيل زيادة المساحة المنزرعة كوسيلة لزيادة الإنتاج . هذا عدا مشاريع الرى وصيانة المياه . وينتظر أن تزيد الرقعة المنزرعة فى المملكة السعودية حيث تساعد التربة على ذلك فى شمال نجد خاصة إذا ما حفرت الآبار ودقت المضخات اللازمة ، وخاصة فى منطقة الهفوف والقطيف تجاه الخليج الفارسى — وكذلك بدأت الحكومة اليمنية فى نهج هذا السبيل .

مشاريع الرى والصرف :

لا شك أن توفير المياه اللازمة للزراعة سواء عن طريق مشاريع الرى بواسطة الأنهار أو الآبار يعتبر من أهم العوامل التى تؤثر فى زيادة الرقعة المنزرعة ، وقد اهتمت حكومات الشرق العربى اهتماماً كبيراً بمشاريع الرى المختلفة وأعطتها الأولوية ضمن برامجها الزراعية .

ونظرة واحدة إلى الجدول الملحق بهذه الفقرة ترينا المساحة الكلية ومساحة الأرض المنزرعة وبعض نسب أخرى .

هذا ونجد أن المساحة المنزرعة فى مصر هى وادى النيل وقد بلغت ٢,٥ مليون هكتار ، أو أقل من ٣٪ من المساحة الكلية للمملكة . ولما كانت معظم المساحة المنزرعة تعتمد على الرى الدائم فإنه بالإمكان إنتاج محصول ونصف فى العام فى المتوسط .

ومع هذا فإن الرقعة المنزرعة كما بينت سابقاً لا تكفى لاستيعاب العدد المتزايد من السكان . ولما كانت مصر تعتمد على الرى الصناعى فى زراعتها فإن التوسع فى الزراعة يعتمد بلا شك على زيادة موارد المياه . وقد صممت الحكومة المصرية مشروعات كثيرة على النيل لعمليات الصرف والخزن فى مختلف جهاته ، ويستغرق تنفيذها حوالى ٢٥ عاماً . وقد بدأت هذه المشاريع فى بحيرة فكتوريا ، وينتظر بتنفيذ هذه المشاريع زيادة الرقعة المنزرعة بـ ٧٠٠,٠٠٠ هكتار . على أن الحكومة تحاول الاستفادة بالموارد الحالية إلى أقصى حد — هذا وتسير مشاريع الصرف جنباً إلى جنب مع مشاريع الرى حيث أنشئت محطات للصرف والطلمبات لمنع

تراكم الأملاح نتيجة للرى المتتابع . وتعنى الحكومة بالبحث عن المياه الجوفية ضمن برامج الرى الحالية — وقد ساعد دق المضخات فى أرض الحياض بالوجه القبلى على إمكان زراعة أكثر من محصول واحد فى العام، والحكومة بصدد دراسة وتنفيذ مشروعات لحفر آبار فى الواحات وإصلاح الآبار القديمة ، كما بدئ مشروع خزان فى سينا لتحويل وخزن مياه الأمطار الموسمية واستخدامها فى الزراعة وتنوى الحكومة إقامة خزانات مماثلة أخرى فى هذه المنطقة .

ومع أن مساحة الأرض المنزرعة فى العراق تبلغ ٦ ٪ من المساحة الكلية إلا أنها تعتبر قليلة بالنسبة للأرض الصالحة للزراعة إذ تبلغ نسبتها ٢٠ ٪ فقط .

وتتمشى برامج الرى الصناعية وتلك التى تعتمد على الأمطار جنباً إلى جنب، وتدرس الحكومة مشروعاً لرى ٢٥٠,٠٠٠ هكتاراً بالأمطار وعلى طريقة زراعة الأراضى الجافة بينما يدرس مشروع آخر لاستغلال ٥٠٠,٠٠٠ هكتار بواسطة الآلات الزراعية .

إن من أهم المشروعات مشروعى الحبانية ووادى الثرثار ، ويهدف الأول إلى التحكم فى فيضان نهر الفرات وخزن كميات من المياه تكفى لزراعة مليون فدان. ويرجى بتنفيذ هذا المشروع التمكن من الحد من الأضرار التى تنجم عن فيضان نهر الفرات — هذا ويشمل المشروع أيضاً إقامة خزان على نهر الفرات .

وقد اعتمد البنك الدولى للإنشاء والتعمير قرضاً قدره ١٢,٨ مليون جنيه لتنفيذ مشروع وادى الثرثار ، الذى يهدف إلى خزن الزائد من مياه نهر الدجلة والاستفادة بهذه المياه فى زراعة الأراضى القاحلة الأخرى .

ويرجى بتنفيذ هذين المشروعين أن يمكن مضاعفة مساحة الأراضى التى تعتمد فى زراعتها على رى هذين النهرين .

أما فى المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تعتمد الزراعة على الأمطار فقط نظراً لأن مياه نهرى اليرموك والأردن لم ينتفع بهما انتفاعاً كافياً حتى الآن ، فإنه من المنتظر أن تتمكن هذه البلاد من استغلال مياه هذين النهرين بمساعدة الهيئات الدولية وخاصة مشروع وادى الزرقا .

على ان لبنان قد تزيد مساحة الأراضى المنزرعة فيها بمقدار ٣٠,٠٠٠ هكتار فى البقاع جنوبى لبنان — إذا ما نفذ مشروع وادى الليطانى .

وقد دل البحث عن وجود إمكانيات لا بأس بها من المياه الجوفية فى المملكة العربية السعودية. وهى تتعاون مع هيئة الأغذية والزراعة فى البحث واستغلال هذه الموارد، وفى عمليات الصرف . وها هو مشروع تعمير وادى جيزان الذى تنفذه الحكومة بالتعاون مع الهيئة قد بدأ يدخل فى حيز التنفيذ .

وقد وضعت سوريا مشروعات لاستغلال المياه الجوفية ومشروع لصرف مياه مستنقعات الغاب ، الذى ينتظر أن يساعد على إيجاد ٤٠,٠٠٠ هكتار من أراضى المراعى والزراعة . على أن هناك الكثير من هذه المشروعات يحتاج لموافقة البلدان المجاورة مثل تركيا والعراق .

هذا وأحب أن أذكر هنا أن مشروعات الرى على اختلاف أنواعها هى مشروعات طويلة الأجل قد يستغرق بعضها ربع قرن — لذا لا ينتظر ظهور نتائج عاجلة من تنفيذها . على أنه من المرجو أن تتمكن هذه البلدان إذا ما نفذت مشاريعها فوراً من زيادة نسبة الرقعة المتزرعة إلى ٥ ٪ فى الأعوام القليلة المقبلة ، بشرط ضمان حسن استعمال هذه المياه وتفاهم البلدان المتجاورة .

جدول يبين المساحة الكلية ومساحة الأرض المتزرعة والمروية والتى يمكن زراعتها

(مقدرة بآلاف الهكتارات)

البلد	المساحة الكلية	المساحة المتزرعة	ن. المساحة المتزرعة إلى الكلية	المساحة المتزرعة بالرى	نسبتها إلى المساحة الكلية	أرض غير مستعملة ويمكن	نسبتها المساحة المتزرعة
مصر	١٠٠,٠٠٠	٢,٤٤٥	٢,٥	٢,٤٤٥	١٠٠	٧٠٠	٢٩
العراق	٤٣,٥٣٢	٢,٦٥٠	٦	١,٧٥٠	٦٦	٩,٣٥٠	٣٥٣
الأردن	٩,١١١	٤٨٠	٥	٢٥	٥	—	—
الكويت	٢,٥٧٢	—	—	—	—	—	—
مسقط وعمان	٢١,٢٤٠	—	—	—	—	—	—
المملكة العربية	١٥٤,٦٠٠	٢٠	—	—	—	—	—
سوريا	١٧,١١٠	٢,٥٠٠	١٥	٣٣٣	١٣	٣,٤٠٠	١٣٦
اليمن	١٩,٥٠٠	—	—	—	—	—	—

٢ — الإصلاح الزراعى :

لمست البلاد العربية جميعاً مضار التفاوت الكبير فى الملكية الزراعية التى كانت وما زالت فى بعض البلدان عقبة فى سبيل التقدم الاقتصادى . وقد أوصى مؤتمر هيئة الأغذية والزراعة الأخير فى اجتماعه فى شهر نوفبرمن عام ١٩٥١ بضرورة اهتمام حكومات البلدان التى تعانى هذه المشكلة بإيجاد حل عملى لها لتحقيق التوازن الاقتصادى والاجتماعى بين سكانها .

وقد دارت مناقشات عدة ، ومحاولات كثيرة فى مصر خلال عشر السنوات الماضية ، حيث شعر المصلحون الاجتماعيون بضرورة إيجاد حل لهذه المشكلة . ولم يتم تحقيق هذا المشروع إلا بقيام العهد الجديد فى مصر ، حيث صدر قانون الإصلاح الزراعى رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢ ، وقضى بأن لا يمتلك أى شخص أكثر من ٢٠٠ فدان ، وأن تستولى الحكومة فى خلال خمس السنوات التالية لتاريخ العمل بهذا القانون على ملكية ما يجاوز ال ٢٠٠ فدان التى يستبقيها المالك لنفسه ، وتعويض المالك عما استولت عليه الحكومة بسندات على الخزانة بفائدة سعرها ٣ ٪ فى خلال ٣٠ سنة .

أما فى سوريا فقد سن تشريع خاص بتوزيع أراضى الدولة بثمن زهيد وتشجيع الملكيات الصغيرة والمتوسطة ووضع حد أعلى لملكية الأراضى ، على ألا يكون له أثر رجعى ، كما صدر المرسوم التشريعى رقم ٩٦ بتقسيم أملاك الدولة وتوزيعها على صغار الملاك .

هذا وقد أخذت بقية الدول العربية فى الاهتمام بتشجيع الملكيات الصغيرة وتوزيع الأراضى على صغار الفلاحين ، لما فى ذلك من أثر كبير فى رفع مستوى المعيشة بينهم .

٣ — توزيع الأراضى الحكومية المستصلحة على الفلاحين :

تم فى مصر توزيع أكثر من ٢٢,٠٠٠ فدان منذ سنة ١٩٣٩ حتى الآن . ولا يزال لدى الحكومة أكثر من مليون فدان تم إصلاح الكثير منها وتوزيعها . وقد قررت الحكومة أخيراً قصر توزيع الأراضى البور على الشركات وكبار الملاك ، الذين يتعهدون بإصلاح هذه الأراضى فى بحر ١٥ سنة وبيعها

بالقسط لصغار المزارعين ، واشترطت فى ذلك إقامة مسكن لكل ٥٠ فدان ، كنواة لعزب صغيرة تقام على نمط هذا المسكن فى المستقبل ، وقصر البيع على المصريين فقط .

هذا وتقوم مصلحة الفلاح برعاية المنتفعين ومساعدتهم على استغلال أراضيهم الجديدة إلى أقصى حد .

وتقوم الحكومة العراقية ببرنامج ضخم لتوزيع الأراضى المستصلحة فى لواء الموصل ومشروع الدجيلة والحويجة وغيرها من المشاريع ، التى تصل إلى ٥ مليون دونم على أساس يتراوح بين ٥٠٠ دونم إلى ٥٠ دونم لكل عائلة حسب المناطق — ومما هو جدير بالذكر أن الحكومة تمد العائلة التى توزع عليها الأرض بمبلغ ١٠٠ دينار كسلفة تسترد على أقساط سنوية . وتتكلف الحكومة ١ ½ دينار لإيجاد مشروع للرى للدونم الواحد .

هذا وقد قامت الحكومة السورية بحصر أراضى الدولة الحالية وتحديد مواقعها ومساحاتها وتم بيع وتأجير بعض هذه الأراضى حول القرى المعمورة .

كما تنفذ الحكومة الأردنية مشروعاً مماثلا فتقوم بتوزيع أراضى الدولة على المحتاجين من الزراع غير الملاك وبوجه خاص على اللاجئين . هذا وتملك الدولة فى الضفة الغربية وحدها أكثر من نصف مليون دونم .

٤ — تحديد العلاقة بين المالك والمستأجر :

حقق الاتجاه الإصلاحى لقانون الإصلاح الزراعى فى مصر مبادىء وقواعد عدة يؤمل أن يكون لها أثرها الإيجابى فى رفع مستوى المعيشة لطبقة الفلاحين ، ومن ضمن هذه المبادئ تحديد العلاقة بين المالك والمستأجر ، حيث عينت أقصى فئة إيجارية بسبعة أمثال الضريبة الزراعية ، وقضى على الوساطة بينهما ، كما قضى بأن تؤجر الأرض لزراعها فقط ، والحكومة بصدد عمل تفسيرات وملاحق للقانون لضمان استغلال الأرض على أتم وجه .

وقد لمست اتجاه الحكومات العربية إلى تنظيم قوانين الإيجار أثناء زيارتى الأخيرة لبلاد الشرق العربى فى شهر نوفمبر الماضى ، إذ أن هذه القوانين تساعد على حماية الفلاح الصغير وتشجيعه على العمل فى الأرض التى يزرعها ، فيزيد الإنتاج .

٥ — الجمعيات التعاونية :

لعل مصر هى أقدم الدول العربية فى تطبيق نظام التعاون، إذ بدأت هذه الحركة فى عام ١٩٠٨ . وقد سنت الحكومة قانوناً للشركات الثقافية الزراعية فى سنة ١٩٢٥ ، ثم عدل فى سنة ١٩٢٧ ، حيث قضى باتباع نظام إنشاء الجمعيات التعاونية والإشراف عليها .. وقد بلغ عدد الجمعيات التعاونية الزراعية حتى نهاية سنة ١٩٥٠ (١٦٩٢) جمعية وبلغ عدد أعضائها حوالى ٣٥٠,٠٠٠ عضواً، ولو افترضنا أن كل عضو يمثل عائلة مكونة من ستة أشخاص، فإن هذه الجمعيات تخدم أكثر من ثلاثة ملايين شخص، أى حوالى خمس عدد السكان الريفيين فى مصر .

هذا وقد اقترنت النهضة الجديدة فى البلاد بتقرير إنشاء جمعيات تعاونية من الأفراد الذين آلت إليهم الأرض المستولى عليها، وممن لا يملكون أكثر من خمسة أفدنة، حتى يكون فى مكنة هؤلاء المزارعين المتضامنين الحصول على السلف الزراعية بمختلف أنواعها وعلى البذور والسماد والماشية والآلات الزراعية . ويعتبر الاتجاه بقصر العضوية فى هذه الجمعيات على من لا تتجاوز ملكيتهم خمسة أفدنة تداركاً للسبب الرئيسى فى تعثر الجمعيات التعاونية الحالية الذى كان مرجعه نظام الحيازة وانتشار استغلال الأرض بالتأجير، الأمر الذى لم يتوافر منه التناسق فى المصلحة بين المتعاونين ملاكا ومستأجرين .

ويبلغ عدد الجمعيات التعاونية فى العراق ١٢ جمعية ، وهى تقوم بتسليف الزراع وشراء مختلف الحاجات الاستهلاكية وغيرها وبيعها للفلاحين بأسعار مخفضة .

وقد صدر قانون الجمعيات التعاونية فى سوريا فى سنة ١٩٥٠ ، وهو منقسم إلى جمعيات تعاونية زراعية ، تشرف عليها وزارة الزراعة ، وأخرى اقتصادية تحت إشراف وزارة الاقتصاد .

كما صدر قانون فى سنة ١٩٥٢ فى الأردن لتنظيم الجمعيات التعاونية ولم يتم تكوين هذه الجمعيات بعد .

٦ — تحديد حد أدنى لأجور عمال الزراعة :

قضى قانون الإصلاح الزراعى فى مصر بتحديد أجر العامل الزراعى، فجعل

الحد الأدنى ثمانية عشر قرشاً وخمسة عشر قرشاً للذكر والأنثى البالغين بالتوالى ، واثنى عشر قرشاً لمن تبلغ سنه خمسة عشر عاماً ، وعشرة قروش لمن تقل سنه عن ذلك .

٧ — نقابات العمال الزراعيين :

اعترف القانون المصرى بحق العمال الزراعيين فى تكوينهم النقابى لتحقيق مصالحهم فردية كانت أم مشتركة وإيجاد حلقة اتصال بين أعضاء النقابات المختلفة والعمل على رفع المستوى الأخلاقى والثقافى والاجتماعى للأعضاء وتحسين حالهم مادياً وأدبياً .

٨ — التسليف الزراعى :

لما كان الفلاح الصغير بحاجة دائمة إلى الاقتراض فى مواسم الزراعة ، ولما كانت التجارب قد أثبتت الضرر البالغ الذى يعود عليه من الاقتراض من المرابين والفوائد الباهظة التى يدفعها فتثقل كاهله وتزيد من بؤسه — لذا فكرت الحكومات فى إيجاد وسيلة لإقراض هذا الفلاح قروضاً بفوائد قليلة تمكنه من قضاء حاجاته وزراعة أرضه وتسديد هذه القروض على آجال معقولة وفوائد لا تثقل كاهله .

وقد أنشئ فى مصر بنك التسليف الزراعى فى سنة ١٩٣١ ، وأخذت الجمعيات التعاونية تحصل على مختلف القروض منه — وقد حول فى سنة ١٩٤٩ إلى بنك تسليف تعاونى ساهمت الجمعيات فى رأس ماله بمبلغ ¼ مليون من الجنيهات ، ورفعت الحكومة حصتها فيه إلى ٦ مليون جنيه ، على أن يقدم سلفاً قصيرة الأجل لشراء التقاوى والأسمدة ، ومتوسطة الأجل تمتد لثلاثة سنوات لشراء المواشى ، وأخرى طويلة الأجل تمتد لعشرة سنوات لشراء الآلات الزراعية واستصلاح الأراضى . ويتبع البنك فروع فى جميع عواصم المديريات ونحو ألف شونة ومخزن بالقرى ، وتبلغ معاملات الجمعيات مع البنك مليونين وسبعمائة وخمسين ألف جنيه أى ربع مجموع معاملاته السنوية .

أما فى العراق فقد أنشئ فى عام ١٩٣٥ بنك تسليف زراعى صناعى وقد بلغت المبالغ التى تم تسليفها فى عام ١٩٤٧ ، ٤٩٩,٢١٠ ديناراً ، أى (حوالى ربع مليون جنيه) سلفت إلى ١٩٧٠ شخصاً . كما يقوم المصرف باستيراد الآلات الزراعية وتأجيرها للمزارعين بأجور معقولة . ويؤمل أن يزاد رأس مال هذا المصرف ليصبح ، مليون دينار .

هذا وقد نص تشريع أخير فى سوريا على زيادة رأس مال المصرف الزراعى من ١٥ مليون إلى ٦٠ مليون ليرة، وقد بلغ مجموع قيمة الآلات التى وزعها المصرف على المزراعين ٤ مليون ليرة سورية، أى حوالى ½ مليون جنيه . وقد نص القانون الجديد على فتح حسابات جارية للمزارعين ورفع حد الإقراض للشخص الواحد إلى عشرة آلاف ليرة سورية . وإقراض الجمعيات الزراعية لغاية ماية ألف ليرة سورية وغير ذلك مما يساعد المزراعين الصغار ملاكاً كانوا أو مستأجرين

٩ — رفع مستوى الإنتاج الحيوانى :

بلغ الدخل القومى فى مصر فى عام ١٩٤٧ — ١٩٤٨ من اللحم واللبن والبيض والصوف ما يقرب من ٥٩ مليون جنيه، وقد وجهت الحكومة عناية كبيرة نحو صيانة وزيادة الإنتاج الحيوانى عن طريق مشروعات متنوعة، أهمها إنشاء محطات للأبحاث فى مزارعها لانتخاب السلالات، ويوجد حتى الآن عشر محطات بها ٥٥٠٠ رأسا، ١٠٠ ألف من الدواجن — كما اهتمت الحكومة بتحسين الماشية عن طريق انتخاب السلالات المختلفة ، وتوصلت إلى إيجاد سلالة من الجاموس وأخرى من البقر الدمياطى تدر ضعف ما تدره الماشية العادية ، وبلغ إنتاج الجاموسة ٤٠٠٠ رطلا فى السنة والبقرة ٢٠٠٠ رطلا — كما قامت بتوزيع الطلائق من السلالات الممتازة من الثيران. وهى تهدف بكل ذلك إلى رفع مستوى إنتاج اللحم واللبن عن طريق التهجين — هذا وقد أخذت الحكومة فى تهجين الأغنام والماعز الأوسيمى والرحمانى بالكراكول والسفولك والانجوراه وتهجين الدواجن بسلالات السسكس والاستروب وغيرها .

كما بذلت الحكومة السورية جهوداً جبارة فى الأعوام القليلة الماضية لتوفير الماء والعلف لمواشى البادية وزراعة المراعى واستنباط النباتات الجديدة لها بمساعدة خبراء هيئة الأغذية والزراعة الذين يتعاونون مع الحكومة فى بحوث المياه الجوفية وتحسين أنواع الماشية ومكافحة الأمراض الحيوانية والطفيليات التى تصيبها، مثل ديدان الكبد والمعدة وإنتاج اللقاحات اللازمة لمكافحة جدرى الأغنام وغيره — كما توسعت فى التعليم البيطرى وخاصة فى هذا العام .

وتساعد الأحوال الجوية والمروج الطبيعية فى العراق على تربية الماشية وتعتبر هذه البلاد من البلاد المصدرة للحوم والصوف والجلد . وقد دل تعداد

الحيوانات المدفوع عنها رسوم فى عام ٤٤ — ١٩٤٥ على وجود ١,٠٨٦,٧٤٠ رأسا، أكثرها من الضأن والماعز. على أن عدد الحيوانات الحقيقى يبلغ من ١٠ إلى ١٢ مليون رأس — وقد صدر العراق فى عام ١٩٣٨ أى قبل الحرب مباشرة ٢٢٠ ألف رأس حية ومنتجات حيوانية بمبلغ ٥٢٠ ألف دينار — ولذا تهتم الحكومة بوضع برنامج سليم لصيانة وتنمية الثروة الحيوانية عن طريق مقاومة الأمراض وإدخال السلالات الجديدة ولهيئة الأغذية والزراعة فى هذه البلاد عدد من الخبراء يتعاونون مع الحكومة فى هذا البرنامج لزيادة وصيانة الثروة الحيوانية حتى يصبح هناك تنويع فى الإنتاج فلا تعتمد البلاد كلية على تصدير الحبوب التى قد تتعرض لهبوط الأسعار فى المستقبل عند ما يزيد الإنتاج فى البلاد الأخرى أو فى حالة إصابة المحاصيل بالآفات — كما تهتم الحكومة اهتماماً كبيراً بإنشاء المراعى الصناعية.

جدول يبين
عدد الماشية والأغنام فى بعض البلدان العربية
مقارنة بين فترة قبل الحرب، ١٩٤٨ — ١٩٤٩ مقدرة بآلاف الرؤوس

البلد	أبقار		جاموس		خراف		ماعز	
	قبل الحرب	٤٩,٤٨	قبل الحرب	٤٩,٤٨	قبل الحرب	٤٩,٤٨	قبل الحرب	٤٩,٤٨
مصر	١,٢٣٠	٣,٥٠٠	٩٦٦	١٣٠٠	١٨٩٧	١٩٢٥	١٠٨٨	١٥٠٠
العراق	٥٠٠	٨٢٢	١٠٠	١٣٠	٥٥٢٥	٧٠٥٥	٢٢٢٤	١٨٤٩
الأردن	٥٨	٦٤	—	—	٢٢٤	١١٣	٤٣٩	٣٣٢
لبنان	٤٧	٢٢	—	—	٣٨	٢٠	٥٥٠	٤٥٠
سوريا	٣٥٧	٣٦٩	٦	٦	٣١٠٠	٢٩٣٥	١٢٧٥	١٢٢٠

١٠ — التصنيع الريفى :

يشتغل العامل الزراعى المصرى حوالى ١٨٥ يوماً فى المتوسط فى السنة، أى أنه يقضى أكثر من نصف السنة تقريباً عاطلا. ولا شك أن استعمال الآلات سيزيد من هذه البطالة. لذا كان من الضرورى شغل أوقات الفراغ لزيادة دخل الأسرة.

وقد تعاونت مصلحتا الفلاح والصناعات الصغرى على نشر وتعميم الصناعة فى الريف ، وبدأت المصلحة الأولى بعمل إحصاء خاص عن عدد هؤلاء العمال ، ومتوسط أجرهم ، وكيفية قضاء أيام البطالة ، وعدد المدارس وغير ذلك من الظروف والملابسات ، التى تحيط بالقرى المختلفة — وقد تم فى مدى عشر سنوات إنشاء مصانع صغيرة فى أكثر من ٣٠٠ قرية — علاوة على الموجود فعلا فى القرى التى كانت بها صناعات من قبل . وتشمل هذه الصناعات النساجة وغزل الصوف والفخار والأدوات المعدنية والسجاد والكليم وغيرها من الصناعات الصغرى .

ومما يدلل على أهمية هذه الصناعات فى الاقتصاد القومى أن صناعة النساجة فى مصر تستخدم نحو ٥٠ ألف نول يدوى ، وتستوعب جهود نحو ١٠٠,٠٠٠ عامل وفتى وفتاة ، والناتج الشهرى لها يقدر بنحو ٤ ملايين من الأمتار ، يبلغ ثمنها حوالى $\frac{١}{٢}$ مليون جنيه ، وإن صناعة نسج الصوف فى السجاد والكليم وحدها تستخدم ٤ آلاف نول ، يعمل عليها ١٠ آلاف عامل من الرجال والنساء والفتيات ، وتنتج نحو ٣٠ ألف متر مربع من السجاد ، ونحو مليون متر مربع من الكليم ، ويقدر ثمنها بحوالى $\frac{٣}{٤}$ مليون جنيه سنوياً .

ومن المعروف أن ١٠ ٪ إلى ١٥ ٪ من هذه الاقتصاديات هى أجور توزع على المشتغلين بمختلف الأعمال فى مراحل هذه الصناعة (كالصباغة وفك الخيوط والتسديد والتجهيز) .

وتقوم مؤسسة الشرق الأدنى فى سوريا بتعليم فتيات القرى الحياكة والصناعات الزراعية البسيطة .

١١ — استعمال الآلات الزراعية :

لا شك أن استعمال الآلات فى الزراعة أصبح يتحكم تحكماً ظاهراً فى زيادة الإنتاج ، وقد اهتمت الحكومات المختلفة فى الدول العربية بإدخال الآلات الحديثة فى الزراعة . وقد كانت الجرارات هى أبرز هذه الآلات انتشاراً لما تحققه من سرعة إنجاز الأعمال ، وما تساهم به فى زيادة الرقعة المنزرعة ، على أن زيادة الاستيراد فى هذه الآلات قد بدأ واضحاً بعد الحرب العالمية الثانية .

وهناك عوامل كثيرة كانت ولا تزال تحد من استعمال هذه الآلات وأهمها
١ — قلة إدراك المزارعين استعمال وصيانة الآلات .

٢ — عدم وجود كميات كافية من قطع الغيار والميكانيكيين اللازمين للصيانة

٣ — عدم وجود الوقود الكافى .

٤ — قلة المال اللازم لشراء هذه الآلات .

٥ — صغر حجم الملكية الزراعية .

على أننا نلاحظ أن الحكومة فى مصر تعطى تسهيلات كثيرة للفلاحين والجمعيات التعاونية عن طريق بنك التسليف الزراعى والتعاونى ، مع مراقبة أسعار الاستيراد ، وتمرين الميكانيكيين المحليين على صيانة الجرارات ، وإجراء التجارب على الآلات المستوردة بمعرفة وزارة الزراعة .

ويقضى برنامج العشر السنوات فى العراق على تسهيل استعمال الآلات الزراعية وإقامة مراكز تدريبية ومدارس لتعليم قيادة وصيانة الجرارات وتوفير الوقود اللازم عن طريق إنشاء معمل تكرير للبترول وتقدر عدد الجرارات فى العراق بحوالى ١٠٠٠ جرار ، ٤٠٠ حاصدة وتمتلك مديرية المكائن ٧٥ حاصدة ، ٨١ جراراً ، وهى تقوم بتأجيرها للمزارعين ، وتختبر الآلات الجديدة ، وتعلم استعمالها ، وتشرف على توزيعها لمنع الاتجار بها فى السوق السوداء

وتمنح الحكومة اللبنانية القروض للجمعيات التعاونية لاستيراد الآلات الزراعية وتشجع إنشاء ورش للإصلاح فى بلادها .

وتعفى الحكومة السعودية الآلات الزراعية من الرسوم الجمركية وقطع الغيار اللازمة لها وصيانتها مجاناً ، كما تقوم بتوفير السلف اللازمة لشرائها حتى تساعد الفلاحين السعوديين على استغلال الأراضى ، وتقوم بتأجير المحاريث الحكومية إليهم بأجور مخفضة جداً .

أما فى سوريا فقد صرحت الحكومة السورية للمصرف الزراعى ببيع الآلات التى كانت تملكها الميرة فيما مضى ، بآجال طويلة ، كما يقوم المصرف بتوزيع الآلات والمعدات الزراعية على الفلاحين بنظام التقسيط على خمس سنوات. وتقوم الحكومة بتزويد الفلاحين بوقود الجرارات بأسعار مخفضة وتضمن تموينهم بهذا الوقود .

١٢ — زيادة الغلة عن طريق البذور المنتقاة :

تقوم وزارة الزراعة فى مصر ببرنامج واسع لتحسين تقاوى المحاصيل الرئيسية

مثل القطن والحبوب وقصب السكر والأرز والسمسم .

وقد نجحت تجاربها فى إيجاد سلالات متحسنة ، منها قطن جيزة ٤٥ ، الذى أعطى قنطاراً زيادة فى غلة الفدان الواحد وغيره من أصناف الجيزة ، ينتظر أن تزداد غلتها أيضاً ، كما استنبطت الوزارة أنواعاً جديدة من القمح ذات مناعة ضد الصدأ ، وسلالة من القمح (١٣٩ جيزة) تغل $\frac{٣}{٤}$ أردب زيادة للفدان ، وسيجرى توزيعها فى الوجه البحرى ، وأخرى (١٣٥ جيزه) تبشر بزيادة أردب فى كل فدان. وستوزع فى الوجه القبلى هذا عدا سلالات الأرز يابانى ٧ ويابانى ٤٧ ، وتجارب الأذرة المهجنة التى أثبتت زيادة ٢٠ ٪ فى الإنتاج. والوزارة بصدد وضع برنامج واسع لإنتاج البذور اللازمة من هذه الحبوب ، وزيادة المساحات التى تزرعها الوزارة منها ، ووضع سياسة ثابتة لتوزيع هذه الحبوب حتى يقل استيرادها من الخارج .

وتعمل الحكومة السورية جاهدة على استنباط أنواع من القمح ذات مناعة ضد الصدأ ، كما استوردت بذورا مهجنة من الذرة وهى بصدد إجراء التجارب عليها . كما أحرزت العراق نتائج لا بأس بها فى تجاربها على سلالات القمح الجديدة والشعير وبذرة القطن وغيرها من المحاصيل . وتعمل وزارة الزراعة الأردنية على تحسين ثمار فاكهتها وإجراء التجارب المختلفة عليها .

وقد اهتمت الحكومة المصرية بتوزيع البذور على الفلاحين عن طريق الجمعيات التعاونية والمراكز الاجتماعية ، كما تقوم الحكومة السورية عن طريق مؤسسة الشرق الأدنى بتوزيع البذور المنتقاة وشتلات الأشجار بواسطة مراكزها فى القرى .

١٣ — الوحدات الزراعية :

قسم القطر المصرى إلى وحدات زراعية كل منها ١٥,٠٠٠ فدان ، قوامها ثلاث منشئات — وحدة زراعية ، ووحدة بيطرية ، ومركز زراعى قروى ، ملحق به حقل نموذجى وعيادة بيطرية . وتتولى هذه المراكز الإشراف على كل ما له علاقة مباشرة بتنظيم الإنتاج الزراعى فى المنطقة بصفة عامة .

وفى سوريا ١٠ مراكز زراعية رئيسية وخمسة فرعية ، تقوم بتوزيع الحبوب وإجراء التجارب وتوزيع الشتلات والثمار على الفلاحين وتشجيعهم على زراعتها .

١٤ — الغرف الزراعية :

اتبع نظام الغرف الزراعية بنجاح فى سوريا والعراق، وتقوم هذه الغرف بتمثيل مصالح الزراع، من إبداء الرأى وتقديم الاقتراحات والدفاع عنها والتوسط لدى السلطات والغرف الأجنبية وما إلى ذلك . ومن المرجو أن يطبق هذا النظام أيضاً فى مصر .

١٥ — مقاومة الآفات :

اهتمت الحكومات بمقاومة آفات النباتات اهتماماً كبيراً، وقد تطور استخدام الآلات والمبيدات تطوراً كبيراً فى مصر وسوريا والعراق، ولمسنا آثار ذلك فى مقاومة دودة القطن فى مصر وسوريا، ومقاومة الجراد الصحراوى فى العراق وسوريا والمملكة الأردنية الهاشمية .

هذا وتعمل الحكومة السورية على مساعدة الفلاحين فى مقاومة حشرة السونة وفيران الحقل وحشرات الأشجار المثمرة وآفات مستودعات الحبوب وصوامع الغلال. وقد أخذت هذه الحكومات تستعمل أحدث وسائل المقاومة ومنها الهيليوكابتر وغيرها . وقد بلغت ما استوردته مصر من المبيدات الحشرية فى سنة ١٩٤٣ حوالى ١٦٠٠ طن وقد تم الاتفاق على إقامة مصنع لـ د . د . ت . فى خلال هذا العام .

وقد استوردت الحكومة السعودية عدداً كبيراً من المضخات والمبيدات ووزعتها على الفلاحين لاستعمالها فى أعمال المقاومة . وهناك جمعيات تعاونية فى مصر تقوم برش وتعفير حدائق الفاكهة — كما تقوم وزارة الزراعة فى لبنان بمساعدة المزارعين على مقاومات الحشرات والآفات التى تنتاب الفواكه وتؤثر فى محصولها وتقوم الجمعيات التعاونية بنشاط لا بأس به فى هذه الناحية .

١٦ — استعمال المخصبات :

أيقنت الدول العربية ما للمخصبات الكيماوية من أثر بالغ فى زيادة الإنتاج خاصة، وأن المخصبات الطبيعية محدودة الكمية ولا يمكنها وحدها أن تزيد من الغلة مع حركة نمو الزراعة، لذا اهتمت هذه الدول باستيراد الأسمدة وتوفيرها للمزارعين، بل عملت على إقامة مصانع السماد فى أراضيها . وقد قامت هذه الصناعة فى مصر وأدت خدمات فى مدة الحرب . وقد أنشئ فى مصر مصنع للسماد سيتمكن من

إنتاج ٢٥٠,٠٠٠ طن من النترات وتدرس الحكومة حالياً إقامة مصنع مماثل فى أسوان. هذا وتوجد إمكانيات كبيرة لاستخراج السماد فى معظم بلاد الشرق العربى، ولذا فإن الحكومات تهتم بإدخال هذه الصناعة فى بلادها حتى تتمكن من زيادة غلة محاصيلها .

* * *

(ب) ما يتعلق بالنواحى الاجتماعية

يصاحب الإصلاح الزراعى مشروعات اجتماعية لا بد من قيامها لدعم هذا الإصلاح والمساهمة فى رفع مستوى الريفيين وضمان استقرارهم وتهيئة حياة رغيدة لهم

١ — الضمان الاجتماعى :

وقد وجهت الحكومة المصرية كثيراً من عنايتها إلى تيسير معيشة هذه الطبقات الفقيرة ، فبادرت وزارة الشئون الاجتماعية بوضع تشريع للضمان الاجتماعى . وقد صدر هذا القانون فى عام ١٩٥٠ ، وبدئ فى تنفيذه فعلا فى بلاد القطر ، وتتكلف الدولة سنوياً ٦ مليون جنيه فى سبيل تنفيذه وتعم خدماته الآتين :

١ — كبار السن البالغين ٦٠ سنة فأكثر .

٢ — العاجزين عجزاً كاملا عن العمل .

٣ — الأيتام الذين توفى والداهم أو والدهم وتزوجت أمهم إلى أن يبلغوا ١٧ سنة من عمرهم .

٤ — الأرامل .

ويستفيد من هذا القانون ٤٣٦ ألف عائلة ، وتختلف المبالغ الشهرية من جنيه إلى جنيهين فى الريف ، ومن جنيه ونصف إلى جنيهين ونصف فى المدينة ، تبعاً لعدد أفراد العائلة .

هذا وقد نفذت مشاريع مماثلة فى العراق خاصة دور العجزة التى بلغ عددها ستة ، وقد اعتمدت الحكومة فى برنامج الخمس السنوات مبلغاً لبناء أربع عشرة داراً موزعة على الألوية وهذا عدا المعاهد الخيرية الأخرى .

وفى لبنان مصلحة للشئون الاجتماعية بها قسم للضمان الإجتماعى ، على أن خدمات الضمان الاجتماعى — وخاصة فى الريف — ما زالت فى فجر عهدها ، وهى عامة فى حاجة إلى المزيد من عناية الحكومات فى الشرق العربى .

المراكز الاجتماعية وجمعيات الإصلاح الريفى :

تقرر فى عام ١٩٤٦ إنشاء مراكز اجتماعية فى مصر ، يخدم كل منها عشرة آلاف نسمة ، وعلى ذلك أنشئ ٤٠ مركزاً فى عام ٤٦/٤٧ ، وتضاعف هذا الرقم حتى أصبح ١٣٦ مركزاً فى سنة ١٩٥٠ تخدم ٢٨٩ قرية سكانها ١,٢٦٠,٠٠٠ ، وقد تم إنشاء حوالى ١٥ مركزاً فى خلال العام الماضى ، ويقضى نظام المراكز الاجتماعية بأن يدفع الأهالى مبلغاً لا يقل عن ١٥٠٠ جنيه ، ويقدمون فدانين من الأرض مجاناً لإقامة المبانى ، وتدفع الحكومة حوالى ٤ آلاف جنيه لإقامة المبانى الدائمة وشراء الأدوات والأدوية ومرتبات الموظفين ، وهم إخصائى زراعى وطبيب وحكيمة زائرة صحية ومساعد معمل . وبعد ذلك يدفع الأهالى سنوياً ٢٥٠ جنيهاً ، والحكومة ٢٢٥٠ جنيهاً نظير جميع الخدمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية . ويقوم جميع الموظفين بإرشاد وتوجيه الأهال إلى النواحى المختلفة للإصلاح ومعالجة المرضى ورعاية الأم والطفل وصرف الأدوية مجاناً .

وتقوم هذه المراكز بتوصيل خدمات الوزارات فى تحسين سلالات الجاموس وزيادة إدرار اللبن ، وتحسين سلالات الدواجن وتربية النحل ودودة الحرير وإدخال الزراعات الجديدة ومقاومة الآفات وغيرها ، مما يزيد الإنتاج هذا فضلا عن تشجيع الصناعات الريفية وغير ذلك من وسائل الإصلاح .

وقد أعدت الحكومة العراقية فى مشروع الخمس السنوات الذى ينتهى فى عام ١٩٥٦ برنامجاً لبناء سبعين مركزاً اجتماعياً فى مختلف أنحاء العراق ، وتتحمل الدولة وحدها هذا العبء وسارت فيه شوطاً بعيداً فى النهوض بمستوى القرية والعمال والفلاحين وإنهاض الصناعة الريفية وغيرها مما يبشر بوعى اجتماعى صحيح

الجمعيات الخيرية :

صدر فى عام ١٩٤٥ قانون الجمعيات الخيرية والمؤسسات الاجتماعية ، وقد سجلت المراكز الاجتماعية وجمعيات الإصلاح الريفى طبقاً لهذا القانون ، فأصبح لها الشخصية المعنوية ، وبذلك يمكنها التعاون مع الغير بصفة رسمية . والغرض من هذا القانون توجيه نشاط هذه الجمعيات التوجيه الصحيح حتى تتحقق فائدته المرجوة من تطبيقه .

هذا وقد أصدرت الحكومة العراقية فى سنة ١٩٢٠ قانوناً باسم قانون الجمعيات

وبلغ عدد الجمعيات الخيرية فى العراق ٤٣ جمعية، إلا أن الجمعيات التى تزاول نشاطها فى ميدان الخدمة الاجتماعية الصحية والثقافية والدينية والمساعدات الاجتماعية بلغ عددها ٣٤ جمعية، تعينها الحكومة فضلا عن اشتراكات الأعضاء والتبرعات .

وقد انتشرت الجمعيات النسائية التى تقوم بخدمات اجتماعية فى مصر والعراق وسوريا ولبنان حيث لعبت المرأة دوراً هاماً . وقد شمل نشاطهن بلاد الريف حيث الحاجة ماسة إلى أيديهن الرحيمة، فقمن بمد يد المعونة للمحتاجين. وهاهو مشروع الشتاء فى مصر، ومشروع قطار الرحمة، اللذين قام بهما الجيش المصرى يدلان على أهمية الجمعيات الخيرية فى تخفيف غوائل الدهر على الفقراء والمحرومين .

فرض خدمات اجتماعية وصحية على بعض ملاك الأراضى :

صدر فى عام ١٩٥٠ قانون يفرض خدمات اجتماعية وصحية على بعض ملاك الأراضى الزراعية، وذلك بتكليفهم بناء المنازل ومدالعزب بمياه الشرب النقية، ومع صدور قانون تحديد الملكية ينتظر أن تقوم الجمعيات التعاونية بمثل هذه الخدمات .

وقد أخذت البلدان العربية الأخرى بهذا المبدأ ، وتقرر فى سوريا والعراق مشاريع مماثلة .

* * *

(ج) ما يتعلق بالنواحى الصحية :

تقدمت مشروعات الإصلاح الصحى فى الريف المصرى بصفة خاصة فى العشرين عاماً الأخيرة ، وقد اختصت بتنفيذ مختلف وسائل الإصلاح الصحى والاجتماعى فى مصر وزارتا الصحة والشئون الاجتماعية، وأهم ما يستلفت النظر فى مشروعات الصحة القروية ما يأتى : —

المجموعات الصحية القروية :

أصدرت الحكومة المصرية قانوناً للإصلاح الصحى القروى فى عام ١٩٣٢، حيث أنشئت بمقتضاه مجموعة صحية قروية فى كل منطقة من مناطق الريف

المصرى التى يبلغ عدد سكانها ٣٠,٠٠٠ نسمة ، وقد بلغ عددها حتى الآن ٢٤٠ مجموعة ، تم بناؤها وتزويدها بالأطباء والمعدات والأدوية إلخ . . . ويشمل العمل فى المجموعة الصحية الواحدة اكتشاف ومقاومة الأمراض المتوطنة ، وأعمال رعاية الطفل وكذلك أعمال الصحة العامة والأعمال الوقائية الصحية فى المنطقة — كما تشمل ، المجموعة الصحية الواحدة ثلاثين سريرا لعلاج الحالات الباطنية البسيطة وأمراض نقص التغذية كما تشمل معزلا صحياً للأمراض الوبائية .

أما بقية الجهات الخالية حالياً من المجموعات الصحية القروية فيشرف على الأعمال الصحية ، بها مكاتب للصحة قوامها مفتش صحة المركز ومعاون صحى ، وهما يؤديان كل الخدمات الوقائية فى المنطقة دون الأعمال الإدارية المتروكة للمستشفيات المركزية فى المنطقة .

وقد اهتمت الحكومات العربية الأخرى بهذه الناحية وأخذت فى نشر الوحدات الصحية المتنقلة فى الريف بمساعدة هيئة الصحة العالمية وهيئة الإغاثة الدولية .

مكافحة الأمراض فى الشرق الأوسط :

تهتم كل حكومات الشرق الأوسط حالياً بإنشاء إدارات خاصة لمكافحة مختلف الأمراض المتوطنة مثل البلهارسيا والملاريا والزهرى والبجيل وغيرها من الأمراض ، وقد توصلت الهيئات الصحية فى هذه البلاد إلى نتائج طيبة تعتبر الآن مرجعاً لكل الإخصائيين من جميع أنحاء العالم ، يكملون أبحاثهم العملية على أساسها ، كما ظهر من الوطنيين فى مختلف الدول العربية الكثيرون من هؤلاء الخبراء الذين أصبحت لهم شهرة عالمية فائقة .

مشروعات تزويد القرى بالمياه الصالحة للشرب :

يلاحظ أن العناية بتزويد الأهلين بالمياه الصالحة للشرب فى المنزلة الأولى من الأهمية فى الرعاية الصحية العامة فى العالم كله وخصوصاً فى هذه المنطقة ، حيث إن المياه عامة يمكن أن تعتبر الوسيلة الأولى التى تنقل مختلف الأمراض المتوطنة أو الوبائية ، إذا لم يتم تنقيتها ، إذ أن الإنسان لا غنى له عن استعمالها فى كل مرافق الحياة اليومية .

وقد رصدت الحكومة لهذا الغرض مبلغ ١٩,٠٠٠,٠٠٠ فى مشروع السنوات الخمس لتعميم المياه النقية فى مختلف أنحاء الريف المصرى . كما أن الهيئات

الطبية المختلفة تدرس مختلف أنواع المياه الجوفية وتحدد مناطقها المختلفة، حتى يمكن الحصول على المياه بسهولة وبكمية وافرة . ولا يخفى أن العناية بتصريف فائض المياه ومنع تراكمها يعتبر من الأهمية بمكان ، حيث إن المياه الراكدة التى تسبب البرك والمستنقعات يمكن أن تكون الوسيلة الأولى لانتشار البعوض والقواقع وغيرها من الجراثيم التى تنشر الأمراض الوبائية كالملاريا والبلهارسيا . وقد اهتمت سوريا هى الأخرى بهذه الناحية، واعتمدت لبنان مبالغ مختلفة ضمن ميزانيتها لتوفير مياه الشرب فى القرى .

العلاج المجانى والتأمين الصحى :

إن نظام المستشفيات عامة فى كل بلاد الشرق الأوسط يكاد ينحصر فى المستشفيات الحكومية ، وتعتمد سياسة الحكومات فى هذه الناحية على تعميم العلاج المجانى، حيث إن كل الخدمات الطبية والعلاجية التى تؤدى داخل المستشفيات الحكومية تصرف بالمجان للمرضى المترددين، كما يهمنا أن نبين أن كثيراً من الحكومات ابتدأت تدرس نظم التأمين الصحى — وقد طبق بعض نواحيه فى قوانين عقد العمل على عمال الشركات الصناعية وغير ذلك، إذ أن على كل شركة يعمل بها عدد لا يقل عن مائة عامل أن تؤمن على صحة هؤلاء العمال وعلاجهم وصرف الدواء لهم بالمجان .

وإن ما يظهر حالياً من تنفيذ المجموعات الصحية القروية فى جميع أنحاء الريف والمراكز الإجتماعية الصحية التابعة لوزارة الشئون الإجتماعية فى مصر، وعددها حوالى ١٦٠ مركزا ، لدليل على اهتمام الحكومة بهذه الناحية، إذ يجرى فحص أهل القرى طبياً واجتماعياً فحصاً شاملا حتى يمكن اكتشاف أمراض الهيئة قبل ظهورها ثم محاولة علاجها والوقاية منها قبل أن تظهر بصفة وبائية . وتؤدى كل هذه الخدمات بالمجان ضمن رسالة الدولة الاجتماعية .

وقد وجهت الحكومة السورية عنايتها إلى الناحية الطبية، فجاءت برامج الحكومة السورية فى عهدها الجديد برفع مرتبات الأطباء وتوفير المستشفيات وعدد الأسرة بها وتوفير الدواء وتوزيعه بالمجان .

وقد تعاونت العراق مع هيئة الصحة العالمية واستقدمت سيارتين على حساب هذه الهيئة للتجوال بالقرى العراقية وعلاج المرضى وصرف الأدوية ، هذا بخلاف الخدمات الطبية الأخرى .

ردم البرك والمستنقعات :

وضعت الحكومة المصرية برامج عامة لردم البرك والمستنقعات وإبادة البعوض وعمليات مجارى المياه ومقاومة الذباب وتعميم المبيدات الحشرية وتعليم الأهالى مبادئ النظافة العامة — الأمر الذى يؤدى حتما إلى تحسين الصحة العامة فتقل نسبة الإصابة بالأمراض فى المجتمع .

وتدرس الحكومة السورية مشروع ردم مستنقعات الغاب وتحويل أراضيها إلى أرض زراعية ، وهى تنفذ مشاريع مختلفة فى جهات أخرى من البلاد .

ومما هو جدير بالذكر أن البلدان العربية بصفة عامة بلا تفاوت فى درجاتها بحاجة إلى الاهتمام بتوفير العدد الكافى من الأطباء وتشجيعهم على العمل بالريف وزيادة عدد الأسرة وحصر الأمراض الوبائية والمتوطنة والطفيليات وتعميم مياه الشرب النقية وردم البرك وتعميم المراحيض بالمنازل ومقاومة الحشرات الآدمية وغيرها والاهتمام بالتغذية ومقاومة أمراض نقصها كالبلاجرا وغير ذلك . ولا بد أن يكون ذلك فى مقدمة البرامج الإصلاحية .

رفع المستوى الغذائى :

ثبت بصفة قاطعة أن سكان الشرق العربى الريفيين يتناولون أقل من نصف ما يلزمهم من الطعام، لهذا عمدت الحكومات إلى رفع المستوى الغذائى ولا يمكن أن ينفذ هذا البرنامج دون تنفيذ البرامج الزراعية والاجتماعية الأخرى ، على أنه مما لا شك فيه أن الوعى قد أخذ يشتد وأصبح الناس يؤمنون بما للتغذية من أهمية فى رفع المستوى الصحى فتزيد قوة السكان الإنتاجية .

وقد اهتمت مصر بوضع برنامج للتغذية شمل طلاب المدارس ، وتحسين أغذية بعض الفئات الحساسة وفئات خاصة كمرضى السل ومخالطيهم .

وهناك لجنة مستديمة للتغذية لاختيار الأطعمة والتوصية بها، وقد ساهمت فى مقاومة أمراض التغذية مساهمة فعالة .

هذا وتتعاون هيئة الأغذية والزراعة مع كثير من البلدان العربية فى هذه الناحية ، وقد نظمت دورة للتغذية فى القاهرة ، كما أوفدت خبراء فى بلاد أخرى كان آخرهم فى العراق، حيث أنشئت مؤسسة أهلية للتغذية تابعة لمجلس التعمير .

وفى الواقع أن التغذية الصحيحة تساعد على مقاومة الأمراض المتوطنة والأوبئة

مثل الملاريا وغيرها ، ونظرة واحدة إلى الجدول المبين فى الصفحة التالية ترينا مقدار ما يخص الفرد فى بعض بلدان الشرق العربى من مختلف أنواع الغذاء، وهو بلا شك مستوى منخفض يجب العمل على رفعه بزيادة الإنتاج .

(د) ما يتعلق بالنواحى الثقافية :

تختلف أهداف التعليم الريفى بحسب البيئة والحاجات الخاصة والظروف المحيطة بالمجتمع الذى سيتلقى هذا التعليم .

هذا وقد بلغ عدد المدارس فى مصر عام ٤٩ — ١٩٥٠ : ٧٢١٥ مدرسة بها ١,٤١٨,٥٨١ بعد أن كان ٣٩٧٧ مدرسة بها ٣٣٢,٠٢٣ فى عام ٢٢/١٩٢٣، وقد بلغ عدد المترددين على مدارس محو الأمية ٥٠٨,٥٤١ يكلفون الدولة ٥١٢ ألف جنيه ، وتنفق لبنان ثمن مواردها العامة على التعليم ، على أن الهيئات الحرة والأجنبية تستوعب ٦٠ ٪ من مجموع الطلبة والطالبات فى لبنان، وقد تكاتفت جهود الدولة والهيئات الحرة فهبطت بنسبة الأمية إلى ١٧ ٪ .

وقد بلغت ميزانية التعليم فى العراق ١٤ ٪ من الميزانية العامة ، وقد رصدت الحكومة ٥,٤٠٠,٠٠٠ دينار لبناء المدارس فى مشروع السنوات الخمس .

ولم تأل سوريا جهداً فى هذا السبيل فقد اهتمت الحكومة اهتماماً جدياً بنشر التعليم، وهى تسير بخطى ثابتة نحو هذا السبيل . وتتكاتف هيئة الإغاثة والحكومة الأردنية على نشر المدارس وخاصة لتعليم اللاجئين .

البرامج الثقافية وجمعيات التعاون :

لا شك أن بإمكان الجمعيات التعاونية فى الريف المساهمة فى مكافحة الأمية ونشر المعرفة لمقاومة الخرافات السائدة والقيام بالإصلاحات الصحية وتنظيم أوقات الفراغ وإحياء الأعياد والمهرجانات ، وبالجملة السعى إلى تعزيز كرامة الفلاح بتقوية عزة النفس فيه ، وتتعاون الهيئات المختلفة مع الجمعيات فى هذه الميادين .

هذا وقد تم إنشاء معهد للتعاون بالسنبلاوين عام ١٩٥٠ ، على نمط معهد التعاون الذى أنشئ بالإسكندرية فى سنة ١٩٤٣ . كما ساهمت الجمعيات التعاونية بقسط وافر فى رفع مستوى التعليم ، بل أوفدت على حسابها بعض البعثات للخارج .

جدول يبين ما يخص الفرد الواحد فى العام من إنتاج المواد الغذائية فى بعض بلدان الشرق العربى قبل الحرب و ٤٨/٤٩ والتقدير لعام ١٩٥٣/٥٢ مقدرة بالكيلو جرامات .

البلد	عام	حبوب	جذور ودرنات صالحة للأكل	بقول	سكر	زيوت ودهنيات	لحم	بيض	سمك	لبن وجبن	خضراوات	فواكه
مصر	٣٨/٣٤	١٨٢,١	٤,٧	٢١,٢	١٠,١	٢,٨	١٠,٥	١,٧	٣	٥٥,٢	٣٣,٣	٣٥,٨
	٤٩/٤٦	١٧٣,٧	٩,٨	١٢,٧	١١,٢	٣,١	٩,٧	—,٩	٣,١	٥٤,٧	٥٧,٥	٣٥,٥
	٥٣/٥٢	١٧٩,٢	١١,١	١٢,١	١٤,٠	٤,٥	٩,٧	—,٩	٣,٢	٦١,٤	٥٧,٥	٤٢,٣
العراق	٣٨/٣٤	١٧٨	١,٦	٧,٦	٩,٧	٣,١	٩,٢	٢,٦	٣	٨٢,٥	٤٧,١	٥٣,١
	٤٩/٤٦	١٤٨,١	٢,٦	٨,٨	١١,٨	٢,	٩,٢	٢,٦	٣	٧٨,٤	٤٧,١	٥٣,١
	٥٣/٥٢	١٦٨,٦	٤,٤	٨,٨	١١,٤	٢,١	٩,٢	٢,٦	٣	٧٨,٤	٤٧,١	٥٣,١
سوريا	٣٨/٣٤	١٤٣,٩	٥,٧	٧,١	٧,٨	١٠,٦	١٠,٦	١,٦	١	١٠٤,٤	٤٧,٢	١٥٠
لبنان	٤٩/٤٦	١٢٨,٤	٦,٧	١٤,٧	٦,٥	٧,٥	٧,٩	١,٦	١	٨٥,٧	٥٦,٥	١٥٠
سوريا	٥٣/٥٢	١٥٢,٦	٧,٢	١٢,٩	٨,٥	٥,٤	٥,١	١,٣	١	٨٠	٥٤	١٤٥
لبنان	٥٣/٥٢	١١٧,٨	٢٠,٨	٨,٥	١١,٥	١٦,٢	١٦,٥	٣	١	١٠٥	٧٠	١٧٥

وقد قامت بعض الجمعيات بإنشاء مكاتب تحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة والحساب والتعليم الديني ، وهي تقوم بإدارة وتمويل هذه المعاهد .

وتساهم الجمعيات أيضاً فى مكافحة الأمية ، وذلك عن طريق فتح فصول معانة لتعليم أهل الريف من سن ١٢–٤٥ للذكور ومن ١٢ – ١٥ للإناث . وتدفع وزارة المعارف جنيهاً عن كل شخص يتم دراسته بنجاح فى هذه الفصول .

كما أنشأت بعض الجمعيات مكتبات بها المؤلفات التعاونية والاجتماعية والزراعية والأدبية التى تفيد المطلعين من المزارعين الريفيين ، وتصدر بعضها مجلات شهرية تعينها وزارة الشئون الاجتماعية .

وقد أخذت بلاد الشرق العربى بتشجيع هذه الحركة التى يؤمل أن تزداد عند ما يشتد ساعد الجمعيات التى أنشئت حديثاً .

الإرشاد الزراعى :

تعتبر مصر فى مقدمة الدول العربية التى اهتمت بالتعليم الزراعى بصفة عامة وبالإرشاد الزراعى خاصة ، وقد أعد برنامج للإرشاد فى عام ١٩٤٥ ، كان هدفه عمل مركز زراعى من وحدتين لخدمة منطقة تبلغ مساحتها ٦٠٠٠ هكتار من الأراضى المتزرعة ، على أن يكون بكل مركز إخصائى زراعى ومساعدون عديدون يقطنون بالمركز . ولضمان التعاون بين موظف المركز والأهلين تقرر إنشاء مجلس زراعى يمثل المزارعين فى مختلف القرى التى يشرف عليها المركز ويساهم هذا المجلس فى توجيه سياسة المركز . وقد تم حتى الآن إنشاء ٣٦ مركزا ، ويجرى تنظيم ٢٥ أخرى وينتظر فى وقت قريب إنجاز إنشاء ٥٢ مركزاً آخر .

وتقوم هذه المراكز بإرشاد المزارعين على أحدث وسائل الزراعة وانتقاء البذور واستخدام المخصبات ، حتى تتفرغ المراكز الاجتماعية إلى أداء رسالتها التى تهدف إلى رفع مستوى المعيشة فى الريف .

هذا وتعد هيئة الأغذية والزراعة برنامجاً أساسه الإرشاد الزراعى فى منطقة سنديس ، وسيصل خبراء الهيئة فى أوائل هذا العام – كذلك تعاون برنامج النقطة الرابعة مع وزارة الزراعة فى عقد دورة الإرشاد الزراعى فى صيف العام الماضى .

هذا وتعمل الهيئة ، بالاشتراك مع برنامج النقطة الرابعة ، على القيام بمشروع واسع للإرشاد الزراعى فى العراق – وقد بدأ هذا المشروع فى خريف العام الماضى .

وأنشئت مدرسة للإرشاد الزراعى فى محطة التجارب التابعة لوزارة الزراعة فى أبى غريب ، وللحكومة مراكز فى الأقاليم المهمة فى العراق بها إخصائيون لإرشاد الأهالى خاصة فى استخدام الآلات الميكانيكية — كما نظمت الهيئة حلقة دراسية للإرشاد الزراعى للدول العربية ، ستعقد فى بيروت فى بحر هذا الأسبوع وسيحضرها ممثلون من مختلف هذه البلدان .

هذا وقد بدأت سوريا فى الاهتمام بالإرشاد الزراعى علماً بأنه من المنتظر أن يتوسع فى هذا الميدان عند ما يتم لها تخريج الزراعيين الإخصائيين الذين يجرى تعليمهم حالياً فى مدارس الزراعة التى اهتمت بها الحكومة اهتماماً كبيراً فى العهد الأخير .

الدعاية الصحية :

لاشك أن للدعاية الصحية أثراً بعيداً فى تدريب الريفيين على قواعد الصحة الأولية والوقاية من الأمراض — وتقوم المراكز الاجتماعية فى الريف بالتعاون فى هذا الميدان عن طريق عرض أفلام سينمائية والإذاعة ، وتلعب الزائرة الصحية دوراً هاماً فى هذه الناحية — على أنه من المنتظر أن يزيد الاهتمام بهذه الناحية لرفع مستوى الفلاح من الناحية الغذائية والصحية — ولذا كان من الضرورى تضافر جهود رجال الصحة والشئون الاجتماعية فى هذا المضمار . وعلى أى فإننا فى مصر قد لمسنا أثر الدعاية الصحية فى الريف فى تعليم الأهلين على شرب المياه النقية وعدم الاستحمام فى المياه الراكدة وطريقة إعداد الطعام وأكل الخضراوات وغير ذلك من قواعد الوقاية من الأمراض .

وترتبط الدعاية الصحية ارتباطاً وثيقاً بتقدم التعليم ومحو الأمية ، حيث يمكن عندئذ توزيع النشرات الصحية على الأهلين ، وبذا يضمن إيصال المعرفة الصحية إلى الأفراد والأطفال فتصبح من دعائم المجتمع السليم .

التعليم الريفى :

لمست البلاد العربية حاجتها إلى النهوض بالتعليم الريفى بصفة خاصة وإعداد المعلمين الريفيين إعدادا يهيىء لهم تنفيذ برامج الحكومة وسياستها التعليمية فى الريف ، التى تهدف إلى خلق مواطن صالح متفهم لمشاكل الريف واحتياجاته .

وقد قامت الحكومة المصرية بإنشاء مدرسة نموذجية فى القناطر الخيرية ،

اشتملت برامجها على إعداد مدرس للقرية مؤهل بأنواع التعليم الأساسى اللازمة فى الريف، وقد نجحت التجربة التى قامت بها الحكومة، مما يشجع على المضى فى إنشاء مدارس مماثلة وتعزيز المدرسة الحاضرة، حتى يتوفر بذلك عدد من المدرسين الصالحين وتوزيعهم فى المدارس القروية الصغيرة — على أن العراق قد بدأت تطبق نظام التعليم الأساسي فى الريف متعاونة مع هيئة اليونسكو ، ويعمل بعض الخبراء العراقيين على إرساء هذا النظام .

وها هو مركز سرس الليان للتعليم الأساسى ، الذى يعتبر الأول من نوعه فى الشرق الأوسط ، يهدف إلى هذه المعانى ، وهو بلاشك نواة صالحة لمشاريع مماثلة تعود بالفائدة على الريف وسكانه فى جميع بلدان الشرق العربى .

ما يتعلق بالنواحى التخطيطية والعمرانية :

القرى النموذجية :

قامت الحكومة المصرية بإنشاء القرى النموذجية مثل قرية محلة زياد وبرسيق والقرنة بمركز الأقصر ، روعى فى إنشائها القواعد الصحية وتخطيطها على قواعد التخطيط الحديثة ، وخاصة فى الأخيرة ، حيث روعى تزويدها بكل المرافق الصحية اللازمة ، وبنيت بها وحدة صحية ودار للعمدية ومسجد وغير ذلك من المرافق .

كما رصدت الحكومة العراقية فى برنامج السنوات الخمس إنشاء بعض القرى ضمن مشاريع التعمير ، بحيث يراعى بها قواعد التخطيط الحديثة وغير ذلك من الشئون الصحية .

المغاسل والحمامات :

تقوم وزارة الشئون الاجتماعية بإنشاء المغاسل والحمامات بكل قرية بها مركز اجتماعى ، وتقوم بصرف أدوات النظافة للأهالى فى القرى التى يبلغ عددها حوالى ١٠,٠٠٠ نسمة .

على أن هناك نواحى أخرى لا بد من أن يشترك أهل القرية فيها كنظافتها ورشها وإنارتها وتعبيد طرقها ، وقد اقترح البعض تجنيد أهل القرية فى إعادة بنائها وتخطيطها ، ولا يمكن الحكومات وحدها أن تقوم بكل ذلك ، بل يجب على الأهلين معاونتها معاونة حقة فى كل هذه النواحى .

الناحية الإدارية :

وضعت الحكومات المختلفة قوانين لتنظيم الإدارة فى القرى ، فى مصر وضع

نظام العمد والمشايخ وله مجالس تابعة للمديريات ، وحددت مسئوليات كل منها وسلطاتها واختصاصاتها .

وتختلف الأنظمة فى بعض الدول الأخرى ، على أن الحكومة المصرية تبحث مشروعاً عظيما للامركزية ، وذلك بتقسيم القطر إلى ١٧ ولاية أو حكومة ، وذلك لسرعة البت فى تنفيذ المشاريع وإشراك أهل المنطقة فى حكمها وهو نظام حميد ، ونأمل أن يؤدى تنفيذه إلى سرعة السير فى مشاريع الإصلاح الريفى فى مصر بخطى أوسع من ذى قبل .

والآن وقد انتهيت فى إيجاز بعض صور للإصلاح الريفى ، أرجو أن تكون هذه الكلمة أساساً للمناقشة مع حضرات أعضاء اللجنة ، وكلهم من خيرة خبراء الاقتصاد والاجتماع ، وهم فى هذا الموضوع على جانب واسع من الاطلاع والدراية ويمكن حضراتكم استيضاح ما شئتم استيضاحه .

وإنى إذ أختتم هذه الكلمة — أرجو أن الفت نظر حضراتكم إلى أن هذه التوجيهات الإصلاحية صدرت فى قوانين عديدة بعضها يحتاج لإعادة البحث أو الدرس بالنسبة للظروف التى دعت إليها ، أو لأن التجربة أدت إلى إجراء نسخ أو تعديل فيها ، إذ الغرض منها جميعها هو الوصول إلى تحقيق الأهداف السامية من الإصلاحات الزراعية . ولا شك أن النية الحسنة والإخلاص فى العمل والصدق فى التوجيه هى الأسس التى تبنى عليها الأمم الحية ذات الوعى الوطنى الصادق ، إذ أن القوانين ما هى إلا وسيلة لتحقيق العدالة المطلقة وما يتبعها من العدالة الاجتماعية والشخصية وغيرها ، يحدوها صدق الغاية ونزاهة الوسيلة ، فالعبرة إذاً فى حسن التطبيق — وقد قيل إن قانوناً سيئاً مع تطبيق حسن خير من قانون طيب مع تطبيق ردىء .

وأرجو متى عدتم إلى بلادكم العزيزة أن تطبقوا ما وعيتموه فى هذا المركز ، الذى يشرف عليه نخبة من الباحثين العالميين ، فتفيدوا بلادكم التى وضعت رجاءها فيكم فأوفدتكم إلى هذا المركز — والله يوفقنا جميعاً إلى ما فيه خير بلادنا جميعاً .

مكافحة الأمية[1]

عرض المشكلة

برغم أن التقارير والدراسات العابرة تدل بوضوح على الاحتياج إلى التربية الأساسية فى أنحاء العالم ، فإن البيانات الإحصائية وحدها هى التى يمكن أن تعطينا فكرة محسوسة عن ضخامة المشكلة . ومن المؤسف أن البيانات الإحصائية عن النسبة المئوية للأميين وغير الأميين بين السكان لا نجدها إلا عن البلاد التى لا تتسم المشكلة فيها بالحدة . وبرغم تزايد عدد البلاد التى أصبحت فيها البيانات الوافية ممكنة بمرور عشرات السنين ، وذلك بإدخال إحصاءات الأمية فى التعداد ، فإننا لا زلنا بحاجة إلى فترة أخرى من الزمن ، ليكون بين أيدينا صورة عالميةتوضح بالأرقام الحاجة إلى محو الأمية .

ولا بد أن تعداد ١٩٥٠ – ١٩٥١ للأمريكتين سوف يسفر عن بيانات يمكن الاعتماد عليها عن نصف الكرة الغربى . أما البيانات الخاصة بالقارات الأخرى فتختلف اختلافاً كبيراً . فكثير من البلاد الأوربية أرقامها أقرب إلى الكمال ، على حين أن التقديرات فى عدد من بلاد أفريقيا وآسيا تقريبية . ومن المنتظر أن تتحسن الإحصائية العالمية للأمية فى التعداد القادم ، الذى سوف يجرى فى كثير من البلاد .

وحيثما وجدت إحصائيات الأمية ظهر أنه ينقصها اتفاق عالمى على تحديد معنى الأمية ، وكلما وضع فى إحصاء السكان سؤال عن الأمية فإنه يختلف اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر ، على حب تصورهم للأمية وعلى نوع المعلومات المطلوبة . ونتيجة لذلك تباينت المعانى التى تدل عليها الأرقام ، فإن العدد الخاص بغير الأميين قد يدل على القادرين على قراءة اللغة القومية أو غيرها ، وقد ينحصر فى أولئك القادرين على القراءة والكتابة ، كما قد يشمل أيضاً الذين يقرأون ولا

(1) UNESCO, Literac Statistics from Available Cencus Figures, Occasional paper No.6. Paris, Aprilr 950. pp. 9 - 13.

يكتبون . وقد يمثل التعداد نتائج اختبار فعلى للقدرة على الكتابة والقراءة ، أو يكون مجرد تفريغ للإجابات عن أسئلة مكتوبة عن تلك القدرة . ومن اليسير أن هذه الطرق فى البحث تؤدى إلى نتائج مختلفة . ونجد مثل هذه الاختلافات فى طرق العد حيث تقدم هذه المعلومات كنسبة مئوية للأمية . وقد يدل الرقم على عدد السكان الذين لا يستطيعون الكتابة أو القراءة ، بما فى ذلك الأطفال والصبيان الذين تعتبر أميتهم مؤقتة ، لأن الفرصة لم تتح لهم بعد ليتعلموا القراءة . وقد تدل الأرقام على عدد السكان الذين تزيد أعمارهم عن ٣ ، ٥ ، ٧ ، ١٠ أو أكثر الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة . كما قد تكون لجماعة مختارة ، أو قد تهمل عدداً من السكان لم يتيسر جمع المعلومات عنهم .

وقبل أن تصلح هذه البيانات الإحصائية للمقارنة على أساس دولى ، لا بد من توحيد عملية التعداد ، سواء فى جمع المعلومات الأساسية أو فى ترتيبها وتصنيفها . وقد بدئ بشىء من ذلك فى الأمريكتين ، فاجتمع ممثلون عن البلاد الأمريكية ، وتألفت لجنة خاصة بالتعداد فى معهد الإحصاء الأمريكى ، واتفقت على تعريف للأمية يصلح للأغراض الإحصائية فى التعدادات القادمة ونصه « عدم القدرة على قراءة وكتابة رسالة بسيطة بلغة ما » ، كما رأت إدخال السؤال التالى بقسيمة التعداد « هل تعرف القراءة والكتابة » . وقد انتقد هذا التعريف الفريق المختص بمكافحة الأمية ، لأنه غير واف من الناحية الثقافية . واقترح الفريق أن يعدل على النحو التالى : « عدم القدرة على أن يقرأ الفرد ويكتب رسالة بسيطة مع الفهم واليسر » . وأضاف « أن التحرر التام من الأمية يقتضى : (ا) أن يتكلم الفرد ويفهم اللغة بوضوح ويسر (ب) أن يقرأ المواد الضرورية لحياته اليومية (ﺟ) أن يعبر عن أفكاره كتابة (د) أن يقوم بعمليات حسابية بسيطة (ﻫ) أن يلم بعض الإلمام بتاريخ مجتمعه وبلاده وثقافته ونظمه (و) أن يقدر بعض التقدير علاقته بالجماعة الإنسانية » . وقد اعترف المشتركون فى حلقة الدراسات بأن هذا التصور للمسألة لا يمكن قياسه فى التعداد ، حيث يكتفى بتوجيه سؤال أو سؤالين يجاب عنهما فى سهولة وسرعة ، واتفقوا على أن التعريف المقترح للأمريكتين يمكن أن يأتى بنتائج قيمة لعدة أسباب عملية . وحيث تذكر السنوات التى قضاها الفرد فى المدارس يكون تصور المستوى التعليمى للسكان أوضح وتقدير الحاجة إلى التدريب على مكافحة الأمية أيسر .

تقدير الأمية :

تتوقف صعوبة الحصول على تقدير للأمية، إلى حد كبير ، على نسبة الأمية ذاتها . فمن اليسير نسبياً الحصول على تقدير لها فى أكثر البلاد الناهضة اقتصادياً، التى يشيع فيها التعليم الإجبارى، وتتمتع بوحدة جغرافية، ويجرى فيها تعداد دورى . فإذا اشتملت قسيمة التعداد على سؤال عن الأمية أمكن الاعتماد على النتائج التى يؤدى إليها . وعلى نقيض ذلك نجد البلاد التى يسكنها البدو الرحل، ويعيشون على الكفاف ، دون حظ كبير من التنظيم السياسى، ودون أن يكون للدولة إشراف ما على التعليم ، فأغلب الظن أن تلك البلاد لم يجر فيها تعداد قط ، والأرقام الدالة على الأمية لا تعدو أن تكون تقديرات يتوقف مدى الاعتماد عليها على عوامل مختلفة، منها التجربة الخاصة للقائمين على تقدير حظهم من المعرفة .

وتقع أكثر البلاد بين هذين النقيضين ،على أن مسألة الحصول على تقديرات يمكن مقارنتها بين البلاد التى تقوم بالتعداد تتوقف على الاتفاق على اتباع أساليب وإجراءات مماثلة . وحيث لا يجرى تعداد تكون الحاجة أكثر إلحاحاً، على أنه ينبغى فى مثل هذه البلاد اتباع طرق أخرى فى الآونة الحاضرة .

فقد توضع التقديرات على أساس نظر إحصائى محدود للسكان، فمثلا يمكن الحصول على بيانات عن المجندين أو المساجين أو جماعة أخرى مختارة . وكلما زاد العدد كانت العينة أكثر تمثيلا، وكان تقدير الأمية بالتالى أقرب إلى الدقة .

وهناك أسلوب آخر يمكن تطبيقه للحصول على أرقام الأمية، وذلك هو العينة المختارة، حيث تقاس جهات ممثلة ويحسب الكل على أساس الأجزاء . وهذه الطريقة لم يشع استعمالها بعد، ولكنها تكون أصلح الطرق فى المساحات الكبيرة حيث يستحيل إتمام التعداد فى يوم أو يومين فى الظروف الحاضرة .

الطرق غير المباشرة لقياس الأمية :

فى كثير من البلاد التى أصبح الأميون فيها أقلية صغيرة ، أسقط السؤال الخاص بالأمية من التعداد، ليفسح المجال لسؤال أكثر أهمية . وفى بعض هذه البلاد —كالولايات المتحدة وكندا— وضع بدلا منه سؤال عن عدد السنوات التى حضرها الفرد فى المدرسة ، وهذه طريقة جديدة فى جمع البيانات الخاصة بالأمية .

على أن وراء هذه الطريقة لقياس الأمية فكرة فلسفية مختلفة . فالأمية تدل على أدنى درجات التعليم ، وتعتبر المستوى الذى لم يلق فيه الفرد الحد الأدنى من الدراسة . وقد اقترح فى حلقة الدراسات التى عقدت فى ريو عام ١٩٤٩ أن يصنف الأفراد فيما يتصل بالتربية الأساسية فى إحصاءات التعليم على النحو التالى :

١ — يعتبر الذين لم يتعدوا السنة الأولى أو ما فى مستواه أميين .

٢ — يعتبر الذين أتموا السنة الأولى فى المدرسة أنصاف أميين .

٣ — يعتبر الذين أتموا سنتين مدرسيتين غير أميين إلى حد ما .

٤ — يعتبر الذين أتموا ثلاث سنوات مدرسية غير أميين .

ويدخل فيمن يحسبون غير أميين عدد فقدوا قدرتهم على القراءة والكتابة نتيجة عدم التمرين ، وأصبحوا أميين فعلا ، ويتوقف هذا العدد على ضعف القدرة وفقر البيئة . وقد جاء فى تقرير أصدره مكتب التعداد فى وشنطن بالولايات المتحدة عن سنوات الدراسة والأمية ما يدل على أن جميع السكان الذين بلغوا من العمر ١٤ سنة أو أكثر وانتظموا بالمدارس لخمس سنوات أو أكثر يمكن اعتبارهم غير أميين . أما النسب المئوية لأولئك الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة ممن التحقوا بالمدارس لمدة أقل من خمس سنوات فهى : ٥ ٪ لأربع سنوات دراسة ، ١٩ ٪ لثلاث سنوات ، ٤٦ ٪ لسنتين ، ٦٧ ٪ لسنة ، ٨٠ ٪ لأقل من سنة .

على أننا إذا اتبعنا هذه الطريقة غير المباشرة يصبح من المستحيل تعريف أمية الفرد تبعاً لعدد السنوات التى أتمها فى المدرسة . وذلك لأن درجة التحرر من الأمية تتوقف على الفرد وعلى نظام المدرسة أيضاً . ومن جهة أخرى فكثير من الأفراد الذين حصلوا قدراً كبيراً من العلم لم يلتحقوا قط بالمدارس ، ولكننا نجد على أية حال علاقة بين الأمرين . وإذا لم يكن لنا أن نقارن مباشرة البيانات الخاصة بسنوات الانتظام بالمدارس ، بالبيانات الخاصة بالقدرة على القراءة والكتابة ، فإننا نستطيع مقارنة كل طائفة منهما بالبيانات المماثلة فى أعوام أخرى . وعلى هذا النحو يمكن الوصول إلى رقم للأمية يعاون فى الدلالة على المشكلة أو بيان الحاجة إلى تعليم القراءة والكتابة .

إن السنوات التى يتمها الفرد بالمدرسة قد تكون مقياساً غير دقيق ولكنه فى الوقت نفسه مفيد فى معرفة درجة الإلمام بالقراءة والكتابة . وقد اقترح فى حلقة الدراسات

التى عقدت فى ريو قياس أدق فى تقرير مقدم عن الأمية فى الجيش البريطانى . فإن الرجل لا يجند إذا حصل فى اختبار الذكاء على أقل من ٧٠ ٪ ويعتبر أميين أولئك الذين لا يستطيعون أن يقرأوا ما يقرأه طفل فى السادسة والنصف من عمره ، أما من يبلغ عمرهم فى القراءة بين ٦,٥ — ٩ سنوات فيعدون أنصاف متعلمين. ومن المفيد أن نعلم أن ١,٤ ٪ من المجندين اعتبروا أميين وإن لم أستطع قراءة العدد فى الأصل فيرجع إلى كاتب المقال , ٪ اعتبروا أنصاف متعلمين .

ويمكن القول إن سن القراءة محدداً عن طريق اختبارات متفق عليها يصلح أن يكون مقياساً طيباً يتمم بيانات التعداد . على أن المشكلة التى تحجب غيرها الآن هى مشكلة المناطق التى لم يلق سكانها من التعليم إلا أقل من سنة واحدة منتظمة ، وأكثر ما نطمح إليه هو أن نحصل على النسب المئوية للأميين والمتعلمين . ولا شك أن تعداد السكان سيظل إلى حين أهم المصادر التى تقدم لنا البيانات الممكنة ، برغم أننا سوف نضطر إلى استعمال طرق أخرى فى كثير من البلدان حتى تجرى تعدادات منتظمة .

اختلاف درجة الأمية للجماعات فى القطر الواحد :

على حين أن تقدير الأمية على أساس مشترك للأقطار المختلفة يمكن أن يكون مقياساً صالحاً للمقارنة ، فإن الأمر يقتضى بيانات أكثر تخصصاً للدلالة على الحاجة النسبية إلى التربية الأساسية فى الأقطار المختلفة . فإن التقدير لا يشير إلى الاختلافات الكبيرة بين جماعة وأخرى فى القطر الواحد، وهى الجماعات التى يمكن تصنيفها كالآتى : الجماعات الريفية والحضرية ، السكان المهاجرون والمقيمون ، الجماعات الدينية والجنسية ، أو جماعات صغار السن وكبار السن . إن بيانات التعداد ترص فى جداول تدل أرقامها على هذه الجماعات كلها أو بعضها على حسب حاجة القطر . ويمكن أن نقدر ما ينتظر من اختلاف كبير بين هذه الجماعات ، من ملاحظة نسبة الاختلاف المئوية بين جماعات السن ، عند مقارنتها بمتوسط النسب المئوية فى الجداول التالية .

النسبة المئوية للأمية تبعاً لفئات السن :

يمكن أن تستخدم المقارنة بين النسب المئوية للأميين تبعاً لفئات السن ، لاختبار أثر التعليم المدرسى على مدى عشرات السنين . وينبغى أن نأخذ فى اعتبارنا

عوامل الهجرة وتغير الحدود السياسية وغيرها . وعند ما نتناول الأطفال الذين فى سن المدرسة فى هذه المقارنات ينبغى أن نذكر أن الأطفال جميعاً يكونون أميين عند دخولهم المدارس ، ويمكن اعتبار أميتهم مؤقتة ، حتى يستطيعوا القراءة والكتابة . وقد دل البحث على أننا إذا قارنا جميع الأميين الذين فى سن المدرسة بالعدد الكلى عندهم فى سن المدرسة وجدنا النسبة مرتفعة ، لأنها تشمل الأميين المؤقتين . وقد اقترح أن تكون سن الخامسة عشرة حداً لأمية سن المدرسة ، لأن الانتظام الإجبارى فى المدارس لا أثر له بين هذه السن ، وأغلب الظن أن الذين حضروا المدرسة وغادروها وهم أميون ، سيظلون كذلك فيما بعد . ومع ذلك فى البلاد التى تكون فيها نسبة التعليم منخفضة وحضور المدرسة غير منتظم أو التى يفد إليها مهاجرون أميون كثيرون ، فإن التربية الأساسية للكبار يمكن أن تعاون فى خفض عدد الأميين إلى حد كبير .

وعلى حين أن قياس التعليم بين الأفراد المنتظمين فى الدراسة يمكن أن ينهض به إحصاء التعليم على وجه دقيق ، فإن التعداد هو خير وسيلة للقياس بين الكبار. ويمكن أن يكون ذلك بإعطاء أرقام فئات السن بين ١٥ إلى ٢١ أو بانتخاب فئة أخرى تبعاً للغرض الذى يراد استخدام الأرقام فيه . وقد اقترحت لجنة الأمم المتحدة للسكان ولجنة التعداد بالأمريكتين ١٩٥٠ سن الخامسة عشرة على أنها الحد الأدنى لسن ما بعد المدرسة عند السكان .

حدود بيانات التعداد :

إذا تجاوزنا النقص الذى ينتج من أن بعض البلاد لا يجرى فيها تعداد ، فإن هناك أيضاً نقصا فى البيانات التى تجمع من بلاد يجرى فيها التعداد فى فترات منتظمة . ويمكن استخدام إحدى الطريقتين الآتيتين فى العد : المقابلة الفردية، ويقوم بها العداد، أو أن يملأ صاحب البيت قسيمة التعداد ويعيدها إلى مصلحة الإحصاء . ويمكن الجمع بين هاتين الطريقتين فى العد .

وفى أغلب البلدان يجرى التعداد كل عشر سنوات ولكن هناك أقطاراً لم يجر فيها تعداد قط ، وأخرى يجرى فيها تعداد جزئى جنسى أو جغرافى . وفى بعض المستعمرات اقتصر توزيع قسائم التعداد على السكان الأوربيين . وقد كانت

التكاليف ونقص التنظيم والعدة والأشخاص المدربين أهم العوامل التى تعوق إتمام تعداد كامل ، كما كانت العوامل الدينية والاجتماعية تحول دونه فى مناطق أخرى .

وهناك تفسيرات عدة لاصطلاح «جميع السكان» ، فقد يدخل فيه السكان الأصليون أو يستبعدون، وقد يشمل التعداد الأهالى فى داخل البلاد والمغتربين عنها . وقد يضم السكان الحاليين الوطنيين والأجانب المقيمين فى داخل حدود البلاد فى وقت التعداد . ولعل الاصطلاح الأخير وهو « السكان الموجودون فى البلاد » أصلح ما يكون لأغراض التعداد . (رغم أن أفراد القوات المسلحة المعسكرين خارج البلاد يحسبون فى العادة) . والتعداد على أساس « السكان الموجودين بالبلاد» هو ما تتبعه الأمم المتحدة فى إعداد الجداول الإحصائية .

ويتعرض التعداد دائماً لاحتمال النقص عن الواقع ، وذلك تبعاً للاختلافات التى تكون فى مهارة الإدارة القائمة على التعداد وخبرتها وحيادها ، وفى تصميم التعداد وتنفيذه . وقد حاولت بعض البلاد إصلاح ذلك النقص وتلافى عنصر التحيز .

ويرجع نقص التعداد عن الواقع فى أغلب الأحيان إلى صعوبة الوصول إلى بعض السكان، وعدم تعاون بعض الجماعات الثقافية وغيرها ، وإلى التراخى فى تنظيم التعداد إلخ . وقد تحدث زيادة فى التعداد إذا كانت المدة المحددة للعد تسمح للسكان بالتحرك من مكان إلى آخر وقد يحسب أفراد الأسرة فى أماكن إقامتهم الدائمة مرة وفى أماكن وجودهم المؤقت مرة أخرى ، أو لعوامل أخرى يتعرض لها التعداد فى البلاد المختلفة .

توزيع فئات السن :

وفى الجدول التالى يقسم التعلم على فئات السن . وفى هذا التقسيم نفسه نواجه صعوبة تنشأ من أن كلمة السن يمكن أن يكون لها أكثر من تعريف ، فقد يفسر السؤال البسيط عن السن بأنه « السن إلى آخر يوم ميلاد أو أقرب يوم ميلاد هو السن الذى يراد تقريره » فإذا استخدمنا تاريخ الميلاد نشأت صعوبات جديدة وحيث تكون نسبة الأمية عالية يزيد احتمال الخطأ . وفى بعض البلاد التى لا تقدم فيها بيانات عن السن يقوم العداد نفسه بتقديرها . وإذا كان ذلك خيراً من القول بأن السن « مجهولة » فإن النتائج لا تكون دقيقة وقد تنتهى الأعمار بصفر أو ٢ أو ٥ أو ٨ . وفى بعض البلاد الأخرى يفرد للأعمار المجهولة بند خاص . وعلى العموم

فإن تصنيف الأعمار فى الجداول مفيد، ولا تقتضى الاختلافات التى نواجهها فى بعض البلدان إهمال تلك الفائدة .

بيانات الأمية :

تقدم جداول الأمية فى هذه الرسالة البيانات عن عدد الأشخاص الأميين ونسبتهم المئوية تبعاً للجنس وفى جماعات معينة كما هى فى آخر إحصاء . وقد حاولنا عند إعداد البيانات فى الجداول أن تشمل الأفراد الذين هم فى سن العاشرة وما فوقها ولا يستطيعون القراءة والكتابة . وفئات السن موضحة تبعاً للبيانات التى أمكن الحصول عليها . وقد أدخل مجهولو الأعمار فى جملة من هم فوق الحد الأدنى من السن . وعبارة « التعليم غير موضح » ليست محددة المعنى فى أكثر الأحيان وإن أمكن إدخال أصحابها فى زمرة « الأميين » .

وينبغى أن نذكر أن تعريف الأمية المطابق فى الإحصاء لم تتفق عليه كافة البلاد . والواقع أن التعاريف المستخدمة فى التعدادات المختلفة تتباين تبايناً كبيراً لا من حيث الأسئلة التى تشملها قسيمة التعداد ، وطريقة تفسير الأجوبة بل فى طريقة تبويب البيانات المجموعة . فالتعاريف التى نستخدمها فى بعض البلاد أساسها القدرة على القراءة والكتابة إطلاقاً ، أو فى لغة معينة وهى فى بعضها الآخر القدرة على كتابة شيء ما كخطاب مثلا . وهناك أيضاً اختلاف فى الحد الأدنى للسن الذى تقاس منه الأمية ، ويدل البحث فى الإجراءات التى اتبعت لإعداد الجداول فى ثمانية عشر قطراً على أن الأعمار ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ اعتبرت الحد الأدنى للأعمار . . . وفى قليل من البلاد قسم الأفراد إلى أميين وأنصاف متعلمين ومتعلمين وفى تلك البلاد لا يمكن الحصول على نسبة المتعلمين بطرح نسبة الأميين من العدد الكلى .

وإذا شئنا استعمال الجداول لمقارنات عالمية وجب أن نعلم التعريف الذى وضعه كل قطر للأمية عند إعداد التعداد ، وأن نعرف كيف طبق ذلك التعريف وأخيراً إجراءات إعداد الجداول . وسوف نجد هذه التفاصيل عن بعض البلاد على حين لا يمكن الحصول عليها لبلدان أخرى . وأما البلاد التى كفت عن جمع البيانات عن الأمية فإن الأرقام الموجودة فى الجدول مستقاة من آخر تعداد وردت فيه ولذلك لم تعد دقيقة .

الحالة العلمية بمركز منوف وبناحية سرس الليان *

حسب النوع فى تعداد سنه ١٩٤٧

الحالة العلمية	مركز منوف						ناحية سرس الليان					
	مجموع السكان		ذكور		إناث		مجموع السكان		ذكور		إناث	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
أميون	١٧٠,٦٤١	٧١,٥	٦٩,٤٢١	٥٩,٩	١٠١,٢٢٠	٨٢,٥	١١,٩٦٣	٦٩,١	٥,٠٣٠	٥٨,٦	٦,٩٣٣	٧٩,٤
غير أميين	٥٨,٤٩١	٢٤,٥	٤٢,٢١٩	٣٦,٤	١٦,٢٧٢	١٣,٣	٤,٠٨٣	٢٣,٦	٣,١٤٩	٣٦,٧	٩٣٤	١٠,٧
غير مبين	٩,٤٢٠	٤,٠	٤,٢١٨	٣,٧	٥,٢١٢	٤,٢	١,٢٦٨	٧,٣	٤٠٢	٤,٧	٨٦٦	٩,٩
الجملة	٢٣٨,٥٦٢	١٠٠	١١٥,٨٥٨	١٠٠	١٢٢,٧٠٤	١٠٠	١٧,٣١٤	١٠٠	٨,٥٨١	١٠٠	٨,٧٣٢	١٠٠

(*) نقلا عن بيان مصلحة الإحصاء والتعداد عن تعداد سنة ١٩٤٧ الذى لم ينشر بعد مع إضافة النسبة المئوية

السكان الأميون على حسب الجنس وفئات السن — آخر إحصاء

(مجهولو الأعمار تشملهم أرقام الصف الأول)

القطر فئات السن	السنة	ذكور وإناث: مجموع السكان	ذكور وإناث: الأميون: عددهم	ذكور وإناث: الأميون: النسبة المئوية	ذكور: مجموع السكان	ذكور: الأميون: عددهم	ذكور: الأميون: النسبة المئوية	إناث: مجموع السكان	إناث: الأميون: عددهم	إناث: الأميون: النسبة المئوية
مصر										
١٠ سنوات فأكثر	١٩٣٧	١١,٦٠٤,٢٨٣	٩,٨٨٥,٣٠٠	٨٥,٢	٥,٨٣٦,٨٩٦	٤,٤٦٨,٤٤٢	٧٦,٦	٥,٧٦٧,٣٨٧	٥,٤١٦,٨٥٨	٩٣,٩
١٠ — ١٤		١,٩٠٩,١٠٣	١,٤٩٣,٢٠٥	٧٨,٢	١,٠٣٠,٩٤٩	٧٤٢,٦٨١	٧٢,٠	٨٧٨,١٥٤	٧٥٠,٥٢٤	٨٥,٥
١٥ — ١٩		١,٢٤٦,٢٥٧	١,١٢١,٨١٠	٨٣,٣	٧١٣,١٨٥	٥٥١,٣٢١	٧٧,٣	٦٣٣,٠٧٢	٥٧٠,٤٨٩	٩٠,١
٢٠ — ٢٩		٢,٤١٤,٤٣٨	٢,٠٥٩,٥٣٩	٨٥,٣	١,١٥٦,٣١٨	٨٧٤,٨٠٧	٧٥,٧	١,٢٥٨,١٢٠	١,١٨٤,٧٣٢	٩٤,٢
٣٠ — ٣٩		٢,٣٣٢,٤٨٢	٢,٠٢١,٤٤٠	٨٦,٦	١,١٥٨,٢٩٨	٨٨٩,١١٧	٧٦,٨	١,١٧٥,١٨٥	١,١٣٢,٣٢٣	٩٦,٤
٤٠ — ٤٩		١,٦٠٥,١١٦	١,٣٩٦,٣٣٨	٨٧,٠	٨١٩,٨٧٤	٦٣٤,١٢٨	٧٧,٣	٧٨٥,٤٤٢	٧٦٢,٢١٠	٩٧,٠
٥٠ — ٥٩		٩٤٤,٧٧١	٨٣٢,٠٦٣	٨٨,١	٤٧٥,٠١٩	٣٧٤,٠٦٠	٧٨,٧	٤٦٩,٧٥٢	٤٥٨,٠٠٣	٩٧,٥
٦٠ فأكثر		١,٠١٣,٤٩٤	٩٢٨,٧٥٧	٩١,٦	٤٦٥,٠٤٠	٣٨٨,٢٨٨	٨٣,٥	٥٤٨,٤٥٤	٥٤٠,٥٢٩	٩٨,٦
مجهولو الأعمار		٣٧,٤٢١	٣٢,١٤٨	٨٥,٩	١٨,٢١٣	١٤,١٠٠	٧٧,٤	١٩,٢٠٨	١٨,٠٤٨	٩٤,٠

المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى

سرس الليان – منوفية – مصر

برنامج التدريب فى المركز بين ديسمبر ١٩٥٢ وأكتوبر ١٩٥٤

١ – طريقة وضع البرنامج :

وضع هذا البرنامج فى اجتماعات متعددة ، حضرها جميع خبراء المركز ، وفى خلال هذه الاجتماعات تبلورت نقاط البرنامج ، فى نطاق الاتفاقات المعقودة بين هيئة اليونسكو والوكالات المتخصصة فى ناحية والحكومات العربية فى ناحية ، عن تحديد وظائف المركز وأهدافه . وقبل الاتفاق النهائى على البرنامج استشير المبعوثون فيه وأخذت اقتراحاتهم بعين الاعتبار .

٢ – أسس البرنامج :

كانت الخطوة الأولى فى وضع برنامج التدريب تقرير الأسس الضرورية التى تضمن نجاحه . لذلك اتفق على أسس ثلاثة :

أولا : أن يكون البرنامج عملياً بمعنى أن يواجه ظروف العمل المختلفة .

ثانياً : أن يكون مرناً ، فلا تلتزم له صور ضيقة ولا يراعى فيه حرفية التنفيذ ، بل تكون خطوطه العريضة ومجالات نشاطه الواسعة ووسائل تنفيذه قابلة للمراجعة والتعديل على ضوء التجارب المكتسبة .

ثالثاً : أن يتصور البرنامج كله كوحدة متكاملة تترابط فيها نواحى التدريب المختلفة ، ثم تكون هذه الوحدة جزءاً من وحدة أكبر تشمل وتنظم العمل فى أقسام المركز الثلاثة ؛ وهى التدريب والبحث والإنتاج .

٣ – البرنامج :

ا – الأهداف – وكانت الخطوة الثانية تحديد الأهداف فى برنامج التدريب ، وأهمها فى رأى خبراء المركز الأهداف الثلاثة التالية :

(١) تدريب قادة التربية الأساسية فى العالم العربى ، مع الاهتمام الخاص بالتطور الاجتماعى فى الريف .

(٢) إنتاج المواد التعليمية التى تؤدى فى النهاية إلى تحسين طرق التربية والنهوض بالأحوال الإجتماعية فى هذه المنطقة من العالم .

(٣) وضع وتنفيذ برنامج للبحث ، تتعاون فيه أقسام المركز الثلاثة ، ويهدف إلى استطلاع وفهم المشاكل الريفية لإعداد خطط العمل فى المنطقة كلها .

ب — مبادئ التنظيم — وكانت الخطوة الثالثة فى إعداد هذا البرنامج تقرير المهام ونواحى النشاط المختلفة ، التى يقتضيها تحقيق هذه الأهداف . وقد اتفق الخبراء على أن برنامج التدريب ينبغى أن يفى بالمهام الثمانى الآتية :

(١) توضيح فكرة التربية الأساسية وربطها بحاجات العالم العربى .

(٢) تنمية الفكر والتقدير المتبادلين بين المبعوثين ، مما يقتضيه توثيق العلاقات الجماعية بينهم ونجاح العمل الجماعى الذى يقومون به .

(٣) بدء وتنمية الاتصال بالأهالى ؛ فهذه حاجة ضرورية لاكتساب ثقتهم ومعاونتهم .

(٤) التزويد بالمعرفة النظرية والمهارات العملية ، التى يحتاج إليها فهم مشاكل المجتمع الريفى واستخدام الأدوات والأساليب اللازمة لبحثها .

(٥) إعداد خطط للعمل تقوم بها المجموعات التى تلتحق بقرى معينة ، وترتب على أساس تعدد الاختصاص مرة واتحاده مرة أخرى .

(٦) إتاحة الفرصة للمبعوثين لتطبيق المهارات والقدرات والمعلومات التى اكتسبوها خلال مدة التدريب فى معالجة مشاكل معينة متصلة بمجتمعاتهم .

(٧) تنظيم زيارات ورحلات للمعاهد والمشروعات المختلفة فى مصر والخارج .

(٨) الاهتمام بالهوايات وتنظيم الجمعيات والألعاب والترفيه مما تحتاجه الحياة الجماعية فى المركز .

هذه هى المهام الرئيسية التى يقتضيها تحقيق أهداف البرنامج . ولما كان ذلك يحتاج إلى إتقان إحدى اللغات الأجنبية التى كتبت بها أبحاث التربية الأساسية فقد رأينا من الضرورى إنشاء فصول اختيارية لتدريس اللغة الإنجليزية .

جـ — وسائل تحقيق الأهداف — وكانت الخطوة الرابعة فى إعداد البرنامج

تقرير الوسائل التى يمكن بها تحقيق الأهداف السالف ذكرها . وقد اتبعت فى ذلك نفس الطريقة التى اتبعت فى تقرير أسس البرنامج وأهدافه ومهامه . فقد تناقش الخبراء خلال عدد من الاجتماعات فى نواحى البرنامج المختلفة ودرسوا وسائل تنفيذها وقد أسفرت الاجتماعات عن النقاط التالية .

١ — الفترة التوجيهية :

لما كان المبعوثون قد وفدوا من بلاد مختلفة ، وكانت فروع تخصصهم متعددة ، فقد رؤى جعل الأسبوعين الأولين من فترة التدريب فرصة ، ليتعرف بعضهم إلى بعض ، ويلموا بالمبادئ الأولية للتربية الأساسية . وقد استمع المبعوثون فى خلال هذين الأسبوعين إلى عدد من المحاضرات التى ألقاها جماعة من كبار الإخصائيين فى ميدان التربية الأساسية ، ثم اشترك المبعوثون معهم فى حلقات للمناقشة حول هذه الموضوعات . وكان القصد أن تكون أحاديث هؤلاء المحاضرين بأفكارهم المتبلورة وتجاربهم الواسعة مصدر إلهام المبعوثين . وقد حوت الفترة التوجيهية — إلى جانب المحاضرات والمناقشات — عرض أفلام متصلة بالتربية الأساسية . ورغبة فى تيسير الأمور فقد عقدت هذه الفترة التوجيهية فى القاهرة فى معهد التربية للمعلمين . وكان من البرنامج أيضاً أن يقوم المبعوثون بزيارات للمؤسسات الاجتماعية والثقافية الهامة بالقاهرة ، وكانت خطة هذه الفترة قد وضعت قبل وصول المبعوثين . وقد بدأت الفترة بمؤتمر صحفى دعى إليه مراسلو الصحف المصرية والأجنبية الهامة . وفى خلال هذا المؤتمر شرح مدير المركز السابق للجمهور أهداف المركز الجديد ونظامه ، وزف بشرى ميلاده . وقد شغلت الفترة التوجيهية المدة من ٢٠ ديسمبر ١٩٥٢ إلى ٤ يناير ١٩٥٣ وفق الخطة الموضوعة لها . والملحق الأول يوضح الجدول الذى اتبع فى تلك الفترة .

٢ — الاستقرار بالمركز :

اتفق على أن يمنح المبعوثون يوم عطلة عقب انتهاء الفترة التوجيهية ، ثم ينتقلون إلى المركز بسرس الليان فى اليوم السادس من يناير سنة ١٩٥٣ . وكان البرنامج بين ٦ و ٢٠ يناير يشمل ما يلى :

أولا — أن ينظم المبعوثون أحوالهم المعيشية ويعاونوا على استكمال مقتضياتها .

وعند مناقشة هذه المسائل مع المبعوثين رئى أن تؤلف عدة لجان لدراسة مقتضيات الحياة الجماعية فى المركز والوسائل التى يمكن أن تنى بها . وعلى ذلك انقسم المبعوثون إلى خمس لجان — للتغذية والنظافة والحدائق والترفيه والمكتبة .

ثانياً — عقدت جلسات لتبادل الخبرات بين المبعوثين ، مما يزيد من فهم بعضهم البعض ، ويعاون على تنمية روح التقدير بين الجماعات القومية المختلفة. ثم إن ذلك يتيح الفرصة لتبادل المعلومات وتقدير التجارب وتوضيح أهداف المركز عندهم . ولهذا قسم المبعوثون على أساس تخصصهم وعملهم السابق إلى أربع مجموعات — الزراعة والخدمة الاجتماعية والصحة والتربية .

ثالثاً — وكان الجانب الثالث من الاستقرار فى المركز استطلاع منطقة منوف وبدء الاتصال بالأهالى. وقد تم هذا بأن دعى القادة المحليون والإخصائيون فى حقول الصحة والزراعة والخدمة الاجتماعية والتربية إلى إلقاء أحاديث فى المركز ، تبعتها زيارات للمعاهد والهيئات المختلفة التى تخدم منطقة منوف .

أما عن الاتصال بأهالى المنطقة فقد رؤى أن من إحدى وسائله تبادل الزيارات والضيافة معهم ، يضاف إلى ذلك حفلات الاستقبال التى يقيمها المركز . وقد كانت حفلة افتتاح المركز أولى حفلات المناسبات ، فقد أم المركز يومها آلاف من أهالى منطقة منوف والمناطق المجاورة لها ، وشرفها بالحضور رئيس وزراء مصر ، وبعض وزرائها ، والمدير العام لليونسكو بالنيابة ، ورئيس قسم التربية الأساسية وغيرهم ؛ من مندوبى الدول العربية والوكالات المتخصصة للأمم المتحدة .

والملحق الثانى يوضح تفصيل العمل فى هذا الجزء من البرنامج وتنظيم الحلقات والأحاديث والزيارات .

٣ — البحث والعمل الميدانى والمشاركة العملية :

بعد وضع أسس الحياة الاجتماعية فى المركز حان الوقت لبدء البرنامج للتدريب . وقد اختير موضوع « المجتمع الريفى والتغير الاجتماعى » ليكون المحور الذى تدور حوله نواحى العمل المختلفة فى المركز . ولما كان هذا الموضوع يحتاج إلى شىء من التوجيه فى علم الاجتماع ، فقد نظمت سلسلة من المحاضرات عن الجانب النظرى من دراسة المجتمع الريفى . ورؤى أيضاً أن الأمر يقتضى من المبعوثين الإلمام بمبادئ البحث الاجتماعى وطرقه ، كما يقتضى أيضاً بعض

التدريب على طرق القراءة المجدية، وتدوين المذكرات واستخدام المكتبة والمصادر وإتقان اللغة الإنجليزية — فهذه كلها أدوات تفيد فى البحث وجمع البيانات .

وكانت الخطة أن تقترن هذه الدراسة النظرية بالعمل الميدانى فى القرى، على أن يكون هذا العمل تدريجياً، يبدأ بزيارات استطلاعية لجميع القرى المنتخبة، ويتلو هذه الزيارات أن يقسم المبعوثون إلى مجموعات تشمل الاختصاصات والقوميات المختلفة، وتتخذ كل مجموعة إحدى القرى مركزاً لنشاطها . وتقضى الخطة بأن تزور كل مجموعة قريتها ثلاثة أيام متتالية، على أن تبقى فى المركز بقية الأسبوع لتشترك فى الدراسات الخاصة بالبحث الاجتماعى للريف واللغة الإنجليزية وتساهم فى نواحى النشاط الأخرى . وفى خلال بقاء المبعوثين فى المركز عليهم أن ينظموا أنفسهم تبعاً لتخصصهم وميولهم، ويتابعوا بعض الدراسات الخاصة كمكافحة الأمية وإنشاء التعاونيات إلخ . ويرجى أن تنجز هذه الأعمال خلال الفترة من آخر فبراير إلى نهاية يونية سنة ١٩٥٣ . وسوف يخصص الأسبوعان الأولان من شهر يوليه لتقويم الدراسات والأعمال الميدانية التى تمت ووضع خطة العمل المنتظر فى الدورة القادمة . وينبغى أن نذكر أنه على حين يستغرق البحث والتصميم الجانب الأكبر من الدورة الأولى فإن العمل، أى القيام بالمشروعات الخاصة بإصلاح الحياة الريفية، يجب أن يبدأ به فى الوقت المناسب .

والملحق الثالث يوضح تفصيل هذه المرحلة من البرنامج .

٤ — دراسة مشاكل معينة :

ينبغى قبل نهاية الدورة الأولى أن يختار المبعوثون أفراداً أو جماعات، وبمساعدة الخبراء، مشكلة معينة من المشاكل المتصلة بالتربية الأساسية فى بلادهم، فيحددوها ويدرسوا طرق معالجتها تمهيداً لبحثها . وهذه الخطة فى العمل تتيح فرصة طيبة لتطبيق المبادئ والأفكار والأساليب التى تلقوها خلال مدة التدريب، كما تعاون على تنمية الروح الاستقلالية فى معالجة المشاكل الجديدة . وسوف تجرى الدراسة الفعلية للمشاكل المختارة خلال جانب من العطلة يبدأ فى ١٦ يوليه وتنتهى بنهاية أغسطس .

٥ — الزيارات والرحلات التربوية :

ينبغي أن يشمل البرنامج رحلات قصيرة داخل مصر وأخرى خارجها . وستتيح هذه الرحلات للمبعوثين الفرص لزيارة المعاهد والمشروعات المختلفة ، ليتعرفوا على المجهودات في ميدان الإصلاح الاجتماعي ، ويوسعوا مداركهم ، ويفيدوا منها في كسب البصيرة النافذة في فهم طبيعة المشاكل الاجتماعية .

٦ — نظرة إلى المستقبل :

هذا هو برنامج التدريب للفترة بين ديسمبر ١٩٥٢ إلى آخر المدة التي تنتهي في أكتوبر ١٩٥٤ . ويدرك واضعو البرنامج تمام الإدراك أنه قد تحكمت في وضعه مراعاة الظروف القائمة في المركز ، وأنه ينبغي أن يراجع ويعاد النظر فيه في نهاية الدورة الأولى على ضوء التجربة السابقة والمطالب التي يمليها الوضع الجديد . وهكذا قد يقتضي الأمر وضع برنامج آخر أغنى وأشمل عند ابتداء الفترة الثانية .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة الخامسة | مايو ١٩٥٣ | العدد الرابع

فهرست

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة الخامسة — مايو سنة ١٩٥٣ — العدد الرابع

معركة التعليم

لحضرة الأستاذ محمد فريد أبو حديد
وكيل وزارة المعارف المساعد

اخترت هذا العنوان لكلمتي هذه لأن التعليم كان حقاً ميداناً لمعركة متصلة فيها كل عناصر المعارك ؛ من هجوم ودفاع وتحصن وزحف ، وكانت معركة طويلة ، بدأت منذ عشرات السنين ، ولا تزال إلى اليوم دائرة الرحى . ولم تكن معركة معنوية ، كما يتبادر إلى الأذهان عند سماع هذه الكلمة ، فلست أقصد أنها كانت معركة ضد الجهل ، لأن الجهل لا يمكن أن يكون خصما في معركة ، فالجهل معنى سلبي لا يستطيع المقاومة ولا المصادمة ولا التحصن ؛ فهي إذن معركة حقيقية تدور بين جانبين من الناس ، كل منهما يبذل جهده للمحافظة على مركزه ، ويحاول أن ينتصر على خصومه ليحافظ على وجوده .

ولكي أوضح المعنى الذي أقصده أبدأ أولا بدور بسيط من أدوار المعركة ، منذ حوالي خمسين عاماً ، عندما كان الحكم في مصر في يد الاحتلال البريطاني ، وعندما كانت شئون التعليم ، مثل كل شئون الحياة الأخرى في مصر ، في يد مجموعة من البريطانيين ، وبعض الأعوان من المصريين وغير المصريين الذين ينفذون السياسة التي رسمتها حكومة الاحتلال .

كان الحكم البريطاني يعلم حق العلم أن وجوده في مصر يتوقف على إحكام الرقابة على التعليم ، وتحديد غاياته وإدارة شئونه ، بطريقة تحقق هذه الغايات ، فحددت غايات التعليم في شيء واحد ، إعداد طائفة من شباب مصر للقيام بأعمال الوظائف الحكومية المختلفة ، بين كتابية وإدارية وفنية .

ولهذا كانت الرقابة المفروضة على التعليم تحرص دائماً على أن يكون عدد التلاميذ في المدارس المختلفة مناسباً لحاجات الوظائف الحكومية ، كما حرصت

على أن يكون التلاميذ المتعلمون فى المدارس من الطبقات المأمونة التى يستطيع الحكم البريطانى أن يسيطر عليها ، وهى طبقة الأعيان والطبقة الوسطى الميسورة .

وأما التعليم الشعبي فقد ترك للأزهر وللمدارس الصغيرة المعروفة (بالكتاتيب) وهى مكاتب تقليدية موروثة من العصور القديمة .

وقد أحس بعض المفكرين والمجاهدين المصريين بأن هذه الخطة التى يتبعها الإنجليز فى تضييق مجال التعليم وتحديد أغراضه مثل هذا التحديد معطلة لتقدم الأمة ، ولا أمل فيها إذا شاءت مصر أن تستعيد كرامتها وحريتها .فبدأت حركة أهلية نحو تحرير التعليم بإنشاء الجمعيات الخيرية التعليمية ، التى تيسر التعليم لأبناء الشعب ، كما بدأت حركة تحرير أخرى من جانب الأفراد لإنشاء مدارس أهلية حرة ، تقوم بنصيبها فى نشر التعليم . وهبت فى الوقت نفسه رغبة قوية فى تحرير التعليم العالى بإنشاء جامعة مصرية أهلية .

ولكن المعركة الحقيقية لتحرير التعليم لم تبدأ إلا منذ أيام سعد زغلول ، عندما كان ناظراً للمعارف ، لأنه بدأ الجهاد أمام الحصون الحكومية نفسها .

وكان من وسائل الاحتلال فى إحكام الرقابة على التعليم جعل اللغة الإنجليزية لغة التعليم ، وجعل مدرسى المدارس الثانوية والعليا من الإنجليز فى كل مواد الدراسة ما عدا اللغة العربية . وبدأت المعركة حول هدف خطير ، وإن كانت خطورته لم تظهر حتى للحكم البريطانى نفسه فى ذلك الوقت — ذلك الهدف هو جعل اللغة العربية لغة التعليم بدلا من الإنجليزية . ولا شك أن الاحتلال حاول بكل جهده أن يدافع وأن يمانع ، والتجأ فى تعزيز مركزه إلى خرافة قديمة من صنع أعداء مصر وأعداء الشرق ، ألا وهى خرافة عدم صلاح اللغة العربية لتدريس العلوم المختلفة . وفى نفس الوقت تسلح الاحتلال بحجة أخرى تحدى بها ناظر المعارف المصرى ، ألا وهى حجة عدم وجود المدرسين المصريين الصالحين للتدريس فى المدارس الثانوية والعليا .

فكان جواب ناظر المعارف المصرى على ذلك التحدى هو إنشاء مدرسة المعلمين الخديوية العليا ، لإعداد المدرسين اللازمين للتعليم الثانوى ، وتشجيع إيفاد البعثات إلى أوربا لإعداد الأساتذة للتعليم العالى . وكان النصر فى هذا الدور من المعركة حليف المصريين على يد ناظر المعارف سعد زغلول وهو نصر أخطر وأعظم مما كان يقدره المشتركون فى المعركة أنفسهم ، لأنه كان الخطوة

الأولى الحقيقية فى سبيل تحرير مصر واستقلالها . وكانت الضربة التى أصابت حكم الاحتلال من هذه المعركة الأولى ضربة فى صميم الأساس ، فإن التعليم نشط بطبيعة الحال منذ صارت اللغة العربية أداة التدريس ، وتضاعف نشاطه ، ودبت فيه حياة جديدة ، منذ تخرجت دفعات مدرسة المعلمين العليا عاماً بعد عام . وشق المعلمون المصريون طريقهم بين الأشواك ، وألفوا الكتب المدرسية ، وتوالت منهم وفود البعثات إلى أوربا ، للتخصص فى العلوم المختلفة وأصبح من من الجلى أن التعليم فى مصر لن يسلس القياد لسياسة حكم الاحتلال إلى الأبد .

ومع هذا فقد تحصن حكم الاحتلال وراء سلطته ، وحاول الاحتفاظ بأزمة التعليم فى يديه ، وحرص على تضييق منافذ التعليم بقدر استطاعته ، فاحتفظ بالعدد القليل من المدارس الثانوية والابتدائية ، ولم يسمح فيها بالمجانية إلا بقدر يسير ، لا يكاد يذكر . واستمر على إبقاء تعليم الشعب على ما هو عليه من الضآلة فى الكتاتيب التقليدية التافهة ولكن الحركة الوطنية التى شملت البلاد ، منذ سنة ١٩٠٨ ، كانت قد آتت ثمارها ، فكثرت المدارس الأهلية التابعة للجمعيات الخيرية لطوائف الأمة المختلفة ، وأنشئت الجامعة المصرية الأهلية ، وأقبل عدد كبير من أبناء مصر على إتمام الدراسة فى جامعات أوربا ، وصار التعليم الأهلى أفسح مجالا لأبناء الأمة من المدارس الحكومية ، وكان مستواه يعلو عاماً بعد عام ، بفضل زيادة عدد المتخرجين فى مدرسة المعلمين العليا ، ولا سيما بعد عام ١٩١٤ . عندما قامت الحرب الكبرى ، وأغلقت حكومة الاحتلال أبواب الوظائف الحكومية ، فى وجه هؤلاء الخريجين . وتلا هذا الدور الموفق من المعركة دور ثان ، بدأ فى سنة ١٩١٩ مع وثبة مصر الكبرى فى الثورة المصرية الكبرى ، التى قامت منذ ٩ مارس سنة ١٩١٩ . ومن المهم أن نذكر أن سعد زغلول ناظر المعارف الذى بدأ الدور الأول من المعركة فى سنة ١٩٠٧ ، كان هو قائد المعركة الكبرى الوطنية الشاملة فى سنة ١٩١٩ ، وأما معركة التعليم الثانية التى كانت تشغل جانباً من ميدان المعركة الوطنية الكبرى ، فقد قام بها المعلمون أنفسهم ، نعم المعلمون أنفسهم هم الذين أصبحوا منذ سنة ١٩١٩ حاملى علم معركة التعليم . وقد بدءوا الاستعداد للمعركة عندما ألفوا لأنفسهم جمعية سموها نقابة المعلمين بقصد الجهاد فى تحرير التعليم تحريراً كاملا .

ولكن حركة الجهاد الوطنى شغلت المعلمين كما شغلت سواهم من أبناء مصر عدة سنوات إلى أن استقرت الأمور فى عام ١٩٢٤ بابتداء الحكم الدستورى لمصر المستقلة ، وعند ذلك عقدت نقابة المعلمين مؤتمراً عاماً للتعليم الأولى فى عام ١٩٢٥ ؛ استعرض المعلمون فيه مسائل التعليم الشعبى من نواحيه المختلفة ، وجمعوا بحوثهم فى كتاب يمكن أن يعد دستوراً صالحاً للتعليم الشعبى العام إلى يومنا هذا.

وكان المأمول أن تتوفر الدولة فى عهد الاستقلال والحكم الدستورى على مسائل التعليم بالعناية الجديرة به ؛ بصفته الأساس الأول الذى لا يمكن أن يقام مستقبل شعب حر مستقل إلا عليه ، وكان المأمول أن تقف وزارة المعارف منذ سنة ١٩٢٥ فتسأل نفسها — بعد أن تقلص عنها ظل الاحتلال — عن الغايات الجديدة التى لا بد لها أن تقصد إليها من التعليم فى مصر المستقلة ، وعن الوسائل التى تحقق هذه الغايات . وعن أداة الإدارة التعليمية التى تكفل نشر التعليم وإدارته على الوجه الصحيح السليم . وأن تضع الخطط المفصلة الكفيلة بتحقيق كل ذلك ، وتدبر لها ما يلزم من إنشاءات ومعلمين ، كما تدبر لها الأموال اللازمة لتحقيق الخطط عاماً بعد عام . ولكن واأسفاه ! لقد شغلت حكومات عهد الاستقلال والدستور عن ذلك كله ، كما شغلت عن أمور أخرى كثيرة فى ميادين الإصلاح ؛ التى تفتقر إليها البلاد أشد الافتقار .

وكان الذى شغلها عن وجوه الإصلاح الأساسية لا يزيد على مشاغل صغيرة رخيصة تتلخص فى تطاحن الأحزاب فيما بينها على الحكم والسلطان .

بل واأسفاه مضاعفاً لأن هذا التطاحن بين الأحزاب السياسية جرف معه كثيراً من المعلمين إلى نوع من التطاحن فيما يتصل بالتعليم ؛ فوق ما أصاب المعلمين من انحرافهم إلى السياسة الحزبية نفسها ، فصارت كل الهمة منصرفة إلى مناصرة الأحزاب بعضها على بعض . ومما زاد المعركة فشلا واضطراباً أن جهود بعض الحكومات كانت تتجه نحو هدم جهود الحكومات الأخرى المنافسة ، وصارت أمور التعليم تتعاورها الأيدى بالبناء والهدم يعقبه بناء آخر وهدم آخر ، وهكذا دواليك ، وقد بلغ الاضطراب أشده عندما أصبحت شئون التعليم الكبرى تعالج فى عجلة وعنف ؛ تبعاً للأهواء الخاصة الصغيرة ، بغير نظر إلى مصالح البلاد الكبرى . كما حدث فى إلغاء مدرسة المعلمين العليا فى عام ١٩٣٠ لبواعث لا تمت بصلة إلى مصلحة التعليم . وياليت مدرسة المعلمين

العليا إذ ألغيت حل محلها نظام آخر يكفل إخراج المعلمين الكفاة ، بالعدد اللازم لنشر التعليم ، ورفع مستواه ، إذن لأمكن التسامح فى الغلطة الأولى فى إلغاء المدرسة بتسرع وعنف ، ولأمكن التغاضى عن البواعث الضئيلة التى أدت إلى إغلاقها . ولكن معهد التربية الذى حل محل مدرسة المعلمين ، وإن كانت فكرته سليمة فى ذاتها ، كان هو نفسه عرضة لكثير من التغيير والتبديل فى نظمه ومقاصده ، وتعرض لنقض الأسس التى قام عليها فى مبدأ الأمر ، فبعد أن كان داخلية لمدة سنتين ، انتهى أمره إلى أن صار خارجية لمدة سنتين ثم سنة دراسية واحدة . وأما من جهة العدد فإن المعهد لم يخرج الأعداد الكافية للتوسع فى التعليم ، ولا سيما فى المواد العلمية والرياضية ، وانتهى الأمر بأن ظهر فى وضوح أن التعليم فى حاجة إلى إعادة إنشاء مدرسة لتخريج المعلمين للعلوم والرياضة واللغات الأجنبية .

وأحس رجال التعليم أن الأمر قد آل إلى حال لا يمكن الاستمرار عليها . فعقدوا مؤتمراً عاماً للنظر فى سياسة التعليم فى سنة ١٩٤٥ . وهم يعرفون حق المعرفة أنهم يجاهدون الطبقة الحاكمة . التى لم تظهر فى مدة السنوات العشرين من حكم الدستور والاستقلال ما كان مأمولا من الحكم المصرى الدستورى من العناية الكافية بشئون التعليم . ولا شك أن روح الطغيان الذى كان سائداً على البلاد فى مدة هذه السنوات العشرين ، ونظام الإقطاع الذى كان هو السر فيما أصاب البلاد من اضطراب وفوضى وتنازع بين الأحزاب — لا شك أن ذلك كله كان يحمل الحكومات المتعاقبة على إغفال شئون التعليم وإهدار مصلحة الشعب . فمؤتمر سنة ١٩٤٥ كان بمثابة تحفز رجال التعليم لاستئناف المعركة التى عرقلت سيرها سياسة الإقطاع والطغيان التى سادت البلاد منذ سنة ١٩٢٤ .

وقد كان من حسن الحظ للمعركة الجديدة أن الوزير الذى كان على رأس وزارة المعارف عند ذلك لم يكن من الذين جرفهم الطغيان والإقطاع معه ، لأنه كان أحد رجالات مصر المعروفين بالوطنية الديمقراطية الحكيمة الصامتة . وأنه لما يذكر لهذا الوزير بالثناء والإعجاب أنه تناول تقرير مؤتمر سنة ١٩٤٥ فى جد حازم وعزيمة صادقة ، على أن يقف الوقفة المطلوبة للتعرف على غايات التعليم والوسائل التى تكفل تحقيقها . فأشرك رجال التعليم فى دراسة

قرارات ذلك المؤتمر ، وما زال عاكفاً على الدرس والبحث حتى اختط للتعليم خطة شاملة ، تحدد الغايات وتفصل الوسائل من حيث الإدارة ، وإعداد المعلمين ، وإنشاء أبنية المدارس . وأعد سياسة طويلة المدى لنشر التعليم الشعبي فى مدة عشرين عاماً ، وبين ما يلزم لذلك من الأموال عاماً بعد عام ، حتى تكون الدولة على علم سابق بالتزاماتها ، وأعد القوانين المنفذة لتلك الخطة فى عام ١٩٤٩ .

ثم بدأ باتخاذ الخطوة الطبيعية الأولى لكل من أراد أن يختط للتعليم خطة ، وذلك بإعادة إنشاء مدرسة المعلمين العليا فى عام ١٩٤٥ ، عازماً على أن يوالى إنشاء مدارس أخرى لتخريج المعلمين على فترات من الزمن ، حتى يساير تخريج المعلمين حركة نشر التعليم . وأعد فى الوقت عينه مدارس أخرى لتخريج المعلمين للمدارس الابتدائية ، وأخرى للمدارس الريفية مؤذناً بذلك أن الدولة قد عزمت عزماً أكيداً على أن تأخذ شئون التعليم بالجد الجدير بها .

ولكن عهد الاضطراب الإقطاعى كان لم ينته بعد ، فقد اضطربت الأحوال مرة أخرى فى عام ١٩٥٠ ، وتولت حكومة جديدة سارت على السنة المألوفة التى سارت عليها حكومات الإقطاع فى السنوات الخمس والعشرين السابقة ، وهى أن تهدم الحكومة أعمال الحكومة التى سبقتها ، وكان من أول أعمال الحكومة الجديدة إغلاق مدرسة المعلمين العليا مرة أخرى !

إذن فقد أصبحت معركة التعليم فى أواسط القرن العشرين أشبه بمعركة فى حرب داخلية أهليه ، بعد أن بدأت فى سنة ١٩٠٧ كمعركة وطنية تجاهد الاحتلال . وكما هو الحال دائماً فى المعارك الداخلية الأهلية حاول كل من فريقى المعركة فى سنة ١٩٥٠ أن يتخذ لنفسه أهدافاً يحاول أن يبرزها واضحة ، ليبرر استمرار المعركة ، فحاول أحد الجانبين أن يظهر السياسة التى رسمت فى مؤتمر المعلمين فى سنة ١٩٤٥ فى صورة السياسة الرجعية ، التى لا تحقق غاية البلاد من التعليم ، وحاول أن يبرز للرأى العام ملامح سياسة أخرى خلع عليها ألواناً زاهية ، ليكسب بها العطف العام فى المعركة . وقد كان وزير ذلك العهد بارعاً حقاً فى اختيار ألوان العلم الذى جعله شعاراً لسياسته وهو أن التعليم كالماء والهواء وضوء الشمس وهى عبارة بارعة بغير شك جديرة بالزعيم الفرنسى الذى ابتدعها فى مدة الثورة الفرنسية . وحاول الجانب الآخر أن ينتقد آثار سياسة ذلك الوزير

ولكنه لم يستطع أن يبرز للرأى العام علما زاهى الألوان يستولى على مشاعر الجمهور كما فعل الجانب الآخر .

فقد آل أمر التعليم إلى معركة أهلية ما تزال بقاياها قائمة . حتى بعد زوال عهد الطغيان والإقطاع ، وبعد أن بدأت مصر حياة جديدة عازمة على أن تنظر فى شئونها فى جد وصراحة وإخلاص ، وبعد أن أصبح من واجب كل مفكر أن يطرح من ذهنه كل فكرة ترمى إلى أى قصد آخر غير المصلحة العامة وحدها .

ولهذا أرى من الضرورى أن أبين فى شىء من التفصيل ملامح السياستين المتقابلتين اللتين تنقسمان ميدان التعليم ، وبذلك يمكن أن نعرف ما هو لون كل من العلمين المرفوعين على ميدان المعركة الأهلية فى التعليم مع استبعاد الزخارف والألوان الزاهية .

فهناك السؤال الأول ، الذى يختلف فيه المعسكران اختلافا لفظياً ، وأرى أن أول واجب على هو التغلغل وراء الألفاظ إلى لباب الموضوع ، وذلك السؤال هو « أتستطيع البلاد بمواردها الحالية والمنتظرة أن تعلم كل أفراد الشعب من سن الطفولة إلى سن الشباب فى الجامعة ؟ . . أو بعبارة أخرى « هل تستطيع البلاد أن تعلم أبناء الشعب كافة على نفقة الدولة وتصرف على تعليمهم من الأموال العامة فى التعليم الابتدائى ثم الثانوى فالعالى ، وأن تجبى من المواطنين الضرائب الكافية لهذا التعليم ، وأن تعد المعلمين والأبنية لتجعله تعلما صحيحاً لا مظهراً زائفاً ؟

لا شك أنه مما يثلج صدور المعلمين لو استطاعت الدولة أن تتحمل مثل هذا العبء الكبير . ولا شك أن مما يثلج صدور المعلمين لو كانت موارد البلاد تتحمل ذلك ولو تدريجاً من عام إلى عام ، أو كان فى استطاعة المواطنين أن يدفعوا من الضرائب الجديدة ما يكفى لهذا الأمل الكبير . إذن لكان ذلك أقصى ما يبعث السعادة فى قلب كل معلم . .

وليس المعلمون بأقل حماسة للتعليم من الأطباء للصحة العامة ، فإن الأطباء — بغير شك — يسرهم أعظم السرور لو استطاعت الدولة أن توفر العلاج مجاناً لكل مواطن فى كل مكان ، سواء أكان ذلك فى القرية البعيدة ، أو فى المدينة الكبيرة . ولا شك فى أن رجال الخدمة الاجتماعية يعدونها سعادة كبرى ،

لو استطاعت الدولة أن تدخل إلى جيوب كل المساكين ما يملؤها من المال ، حتى يعم الرخاء الجميع ، وتشيع السعادة فى أركان الوطن .

فالمعلمون أول من يسرهم أن يكون التعليم كالماء والهواء وضوء الشمس ، وأول من يسعدهم أن تتكفل الدولة بالإنفاق من الأموال العامة على تعليم كل أبناء الوطن ، حتى لا يبقى فيهم إلا ذو ثقافة عالية مستنيرة .

والمعلمون بغير شك يسعدهم أعظم السعادة أن تفتح أبواب المدارس على مصاريعها . وأن تكون للمدارس أبنية فسيحة ، وأدوات كافية ، ومعلمون كفاة ، وطعام وكتب وعلاج لكل تلميذ من أبناء الأمة ، حتى تتهيأ لهم الظروف المواتية فى التعليم . ويسهل لهم نظام العمل ، بغير أن يتعثروا فى شىء يصرفهم عن التعليم والتهذيب .

والمعلمون بغير شك يسعدهم أن يعلموا أن الدولة تستطيع أن تطالب الشعب بما يلزم للتعليم من نفقات ، وأن يكون وزير الأشغال تحت تصرف التعليم ، لينشىء كل ما يلزم له من المدارس . وأن يكون وزير المالية تحت تصرف التعليم . ليجبى من الأموال كل ما يلزم للإنفاق على كل مرافق التعليم العام الشامل الكافى الوافى الذى لا يرد أحداً عن ورده فى أية مرحلة من مراحل التعليم .

هذا كله واضح لا يستحق أن يكون موضعاً للخلاف . وما كان ينبغى أن يكون موضعاً للخلاف بين معسكرين فى ميدان معركة التعليم الأهلية .

والفرق الوحيد بين المعسكرين هو ما يأتى :

أن المعلمين فى مؤتمر ١٩٤٥ ناقشوا إمكانيات الدولة لأنهم من المصريين . ولأنهم لا يطالبون عدواً مهزوماً يملون عليه شروطهم ، ولأنهم لا يتصورون أن يقف وزير المعارف فيطلب ما لا تستطيع موادر البلاد أن توفره للتعليم مهدداً بالاستقالة إذا لم ينزل وزير الأشغال على رغبته فى إنشاء المدارس ، أو إذا لم ينزل وزير المالية على رغبته فى توفير الأموال ، بل لا يتصورون أن يطالبوا الأمة فى شأن التعليم بما تعجز البلاد الأخرى عن الوفاء به ، مع الفارق الكبير بين موارد الأموال العامة فى مصر وفى تلك البلاد الأخرى . فرجال مؤتمر سنة ١٩٤٥ يعرفون حق المعرفة أن كل بلاد العالم تأخذ على نفسها من أعباء التعليم لأبناء الأمة على نفقة الدولة ما تستطيع الدولة أن توفره لذلك الغرض . ولذلك جرت سياسة التعليم فى كل بلاد العالم على تحديد واجبات الدولة فى

التعليم المجانى للشعب . بحسب طاقة الأمة فى توفير الأموال لذلك التعليم . وكل البلاد تعمل جاهدة على أن تجعل الإنفاق على التعليم بحيث يعود على الأمة والدولة بنفع يعادل التضحيات الضخمة التى يبذلها الشعب فى توفير الأموال للتعليم المجانى . ولهذا جرت سنة البلاد المختلفة على أن تجعل التعليم مجاناً للجميع فى سن الطفولة إلى عدد من السنوات ، ترى أن فيها الكفاية ، لإبلاغ مجموع الشعب إلى مستوى ثقافى مناسب لحضارتها وحياتها فى العصر الحديث .

فبعض الدول يكتفى بأربع سنوات ، وبعضها يجعل مدة التعليم الشعبى المجانى عشر سنوات أو أكثر ، وهذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف نظرة الدول المختلفة إلى المستوى الثقافى المناسب ، وإلى الموارد المالية التى يمكن جبايتها من الشعب لنشر التعليم . فلا يمكن مثلا لدولة تبلغ إيراداتها مائتى مليون من الجنيهات أن تطالب بمائة وثمانين مليوناً مثلا من أجل نشر التعليم .

ونحن نعرف أن نفقة تعليم التلميذ فى المدرسة الابتدائية فى الوقت الحاضر تصل إلى نحو تسعة جنيهات ، وإذا شئنا الرقى بهذا التعليم زادت النفقة على ذلك بمقدار زيادة الرقى ، فإذا فرضنا أن عدد الذين يبلغون سن التعليم العام المجانى ثلاثة ملايين ، كان على الدولة أن توفر ثلاثين مليوناً من الجنيهات .

فإذا أريد مع هذا أن تفتح أبواب التعليم على مصراعيها فى التعليم الثانوى لهذا العدد نفسه ، كان عليها أن توفر الأموال اللازمة لذلك ، مع اعتبار أن التلميذ فى المدرسة الثانوية المصرية يكلف الدولة نحو ٤٣ جنيها فى العام الواحد .

فإذا فرضنا أن الملايين الثلاثة يريدون أن يواصلوا التعليم الثانوى ، كان على الدولة أن توفر لهم نحواً من ١٣٠ مليوناً من الجنيهات .

وإذا فرضنا أن الجميع يريدون مواصلة التعليم إلى المدارس العليا ، كان علينا أن نضرب الرقم الإجمالى فى مائة جنيه ، وهو أقل ما يصرف على الطالب فى الجامعة فى العام الواحد .

لهذه الاعتبارات المادية ، ولأن المعلمين من المصريين ، ولأنهم لا يرون من العدل أن يهدد وزير المعارف بالاستقالة دائماً ، إذا لم توفر له كل الملايين اللازمة للتعليم فى كل المراحل ، لكل هذه الأسباب رأى المعلمون فى مؤتمر سنة ١٩٤٥ أن تكون حدود واجبات الدولة فى التعليم من ناحيتين :

١ — الناحية الأولى تعليم أبناء الشعب كافة بين سن السادسة والثانية عشرة ، أى لمدة ست سنوات ، وأن يكون هذا التعليم مجانياً للجميع .

٢ — الناحية الثانية تعليم عدد من أبناء الشعب فى المراحل التالية على نفقة الدولة أى فى التعليم الثانوى ثم فى التعليم الجامعى . ولكن نظراً إلى أنه من المحال تعليم الملايين كلها على نفقة الدولة فإن الحكمة تقضى باختيار أصحاب المواهب من التلاميذ الذين يعودون على الأمة بالخير إذا تعلموا فى المدارس الثانوية والعليا ، بغير نظر إلى الفوارق الاجتماعية بين الموهوبين وأن يكون هذا العدد محدوداً بمقدرة الدولة على توفير الأموال اللازمة لذلك التعليم .

وبهذه الطريقة تحددت ألوان علم المعسكر الأول وهو معسكر مؤتمر ١٩٤٥ ، أى أن الدولة ملزمة بتعليم الكافة لمدة ست سنوات ، وبتعليم الممتازين إلى أقصى ما يمكن أن تؤهلهم له مواهبهم . وهذه ألوان واضحة لا إبهام فيها .

وأما المعسكر الثانى فإنه أراد أن يتخذ لنفسه ألواناً أخرى بطبيعة الحال ، وإلا انتفت الحكمة من المعركة . فالمعركة تتطلب جانبين مختلفين ومبدأين مختلفين ، ولا بد من وجود معركة . وما دام لا بد من وجود معركة ، لأن الأحزاب كانت دائماً تتطاحن ، وكان التعليم يشارك فى معركة التطاحن الإقطاعى فيما بين ١٩٢٤ وسنة ١٩٥٢ ، إذن فلا بد من وجود اختلاف فى ألوان العلم المرفوع .

والعلم الآخر هو ذلك العلم الزاهى الألوان الذى كتب فوقه « الماء ، والهواء ، وضوء الشمس » .

والفرق الثانى بين المعسكرين يحتاج إلى شىء من البيان . فإن أبواب المدارس الثانوية والجامعة لا بد أن تفتح على مصاريعها لكل من شاء أن يرد موارد العلم ، ولكن لا حاجة بنا إلى مدارس المعلمين ، لأن كل متعلم فى البلاد يصلح لأن يكون معلما ، ولا حاجة بنا إلى المبانى المدرسية ، لأن كل بيت يصلح لأن يكون مدرسة ، بل إن الشجرة وحدها تكفى لأن تكون مدرسة ، إذا وجد تحتها التلاميذ ومعهم رجل ، أيا كان ، يعلمهم . هكذا كان منطق الثورة الفرنسية فى عام ١٧٨٩ ، وهذا ما ينبغى أن يكون منطق الثورة المصرية فى عام ١٩٥٢ . وليصدق رجال الثورة المصرية أن التعليم كالماء والهواء والشمس ، وأن عليهم أن يدبروا الأموال لتعليم كل من شاء ، فى المدارس

الثانوية على نفقة الدولة ، وفى الجامعة على نفقة الدولة ، وعلى الدولة أن تجبى من الشعب ما يلزم لهذا النور والماء والهواء . فإذا لم يستطع الشعب أن يدفع فعليها أن تدبر ذلك المال من حيث تستطيع أن تدبره . فليس المعلمون مسئولين عن جباية المال ، ولا عن بناء المدارس ، لأنهم لا ينظرون إلا إلى شيء واحد ، وهو أن يتعلم أبناء الشعب جميعاً ، وأن يردوا موارد العلم جميعاً ، فلا يحرم أحدهم من الماء والهواء والضوء .

وحسبنا أن نعرف آخر الأمر أن كل مصرى ذهب إلى الجامعة وتخرج فيها ، ولا يعنينا بعد ذلك إذا كان يجد عملا يرتزق منه أو لا يجد ، لأن الدولة غير ملزمة بشيء سوى أن تيسر له التعليم الثانوى فى الآداب ومبادىء العلوم ، وأن تيسر له التعليم الجامعى فى الآداب والعلوم والفنون .

ولقد خيل إلى فى بعض الأحيان أنه من المستحيل أن يفكر الناس مثل هذا التفكير : فأخذت ألتمس وجوه العلل ، وأتبين اتجاهات العقل الممكنة ، وأخذت أتدبر أقوال معسكر « الماء ، والهواء ، وضوء الشمس » لعلى أجد وجهاً مقبولا معقولا يمكن أن يتخذ لوناً فى علم بمعركة داخلية أهلية فى ميدان التعليم ، وخيل إلىّ فى بعض الأحيان أننى ألمح وجهاً من الرأى يمكن أن يكون محل مناقشة ، أو أن يكون علما فى معركة . أفلا يكون المقصود هو غير المعلن ، وأن يكون الرأى الحقيقى غير الرأى المبين لجمهور الأمة ؟

أفلا يجوز أن يكون رأى المعسكر الثانى أنه لا ضرورة لتعليم الكافة ، والاقتصار من تعليم جماهير الشعب على البعض دون البعض ، ثم موالاة هذا البعض بالتعليم حسب مشيئته إلى مراحل التعليم الثانوية والجامعات ؟

فلو صح أن هذا هو رأى المعسكر الثانى لكان رأياً قابلا للمناقشة ، أو قابلا للمناجزة فى معركة . لو صح ذلك لأمكن وجود فكرتين متعارضتين جديرتين بالدخول فى معركة ، إحداهما تقول بتعليم الكافة لمدة ست سنوات ، ثم اختيار الموهوبين بحسب طاقة الدولة على الإنفاق على تعليمهم فى المدارس الثانوية فالجامعة ، والأخرى هى فتح المدارس الابتدائية والثانوية والعليا وفتح أبواب تلك المدارس لمن شاء بغير التزام بتعليم كل أبناء الشعب عدداً معيناً من السنوات كثقافة شاملة عامة لجميع أفراد الشعب .

لو صح هذا الاستنتاج الذى استخلصته من ثنايا الأحاديث المختلفة ، لأمكن وضع الفكرتين أحداهما حيالِ الأخرى للدخول فى معركة ، ويكون للأمة الفصل فى أى الجانبين تختار ، بعد أن تسمع حجة كل من الجانبين وترى ضربات كل منهما وطعناته ودفعاته . ولكنى لا أدرى إذا كان هذا الاستنتاج صحيحاً أو غير صحيح ، ولهذا فلا مفر لى من أن أعود مرة أخرى إلى ظاهر القول ، فآخذ ألوان المعسكرين كما يبدو من الأقوال التى يقولها أصحاب المعسكرين وعلى هذا يكون ملخص الفكرتين كما يأتى :

١ — الفكرة الأولى هى تعليم الكافة ست سنوات ، وتعليم الموهوبين إلى قصارى ما يبلغ إليه طبعهم واستعدادهم ، وأما الذين لا يظهر منهم تبريز فى الدرس فلهم ، إذا شاءوا ، أن يتعلموا على نفقتهم فى المدارس الخاصة أو فى الجامعات ، على أن يدفعوا نفقات تعليمهم كاملة أيا كانت .

٢ — والفكرة الثانية هى تعليم الكافة لمدة ست سنوات أيضاً ، مع تعليم كل من شاء أن يتعلم بعد ذلك على نفقة الدولة فى التعليم الثانوى ، ثم فى التعليم الجامعى ، بغير أن تطالب أحداً منهم بمليم واحد وأن تفتح لهم المدارس اللازمة ، والجامعات اللازمة ، وعلى وزير الأشغال أن يدبر الأبنية اللازمة ، وعلى وزير المالية أن يدبر الأموال اللازمة للإنفاق على هؤلاء كائناً من كانوا ، وبالغة ما بلغت النفقات المطلوبة ، فإذا لم يستطع وزير المالية ولا وزير الأشغال أن أن يوفرا ما يطلب منهم ، فهما آثمان ، وإذا لم تستطع الدولة أن تدبر ما يلزم لذلك من الأموال فهى آثمة ، وإذا لم يستطع الشعب أن يدفع الضرائب اللازمة لذلك فهو شعب آثم .

هذه هى ألوان الرايتين فى معركة التعليم الداخلية الأهلية فى آخر أدوارها . ولا شك فى أنها سوف تقسم الآراء إلى معسكرين متناجزين ، وأن المعركة ستدور فى موقف بعد موقف حتى يتهيأ للعقول أن توازن بين الآراء ، وحتى يستطيع عهد الثورة أن يواجه الحقائق فى إخلاص وصدق وعزم ، بعد أن يخلع عن نفسه كل آثار عهد الإقطاع التى كانت تجعل الناس أحياناً ينظرون بغير عيونهم ويفكرون بغير عقولهم .

رأى فى التربية الدينية

لحضرة الأستاذ محمد عبد الستار العزونى

يهتم بعض المعنيين بأمر الدين بالاستكثار من حصصه فى المدارس الابتدائية والثانوية ، ويطالبون التلاميذ بحفظ قدر كبير من القرآن الكريم . وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، ولو لم يستطيعوا فهمها ، وكأنهم ينظرون إلى الدين على أنه مادة من مواد الدراسة . ولهذه المادة منهج . وقوام هذا المنهج :

١ — نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف .

٢ — سير نفر من الخلفاء الراشدين والصحابة والتابعين .

٣ — موضوعات عامة يطلق عليها اسم « التهذيب » .

وليس فى هذا المنهج شىء جديد أو غريب على التلاميذ . فهم يدرسون فى « اللغة العربية » نصوصاً من القرآن والحديث تشبه تلك التى يجدونها فى دروس الدين .

كما يدرسون فى « التاريخ » تلك السير التى تعاد عليهم فى دروس الدين ، ويجدون فى « كتب المطالعة » وفى « حصص الإنشاء » موضوعات كتلك التى يرونها فى دروس « التهذيب » .

فمنهج الدين — على هذا الأساس — منهج غير جديد بالنسبة للتلميذ .

وقوام هذا المنهج مادة تدرس ، ومعلومات تلقن ، ونصوص تحفظ .

وتدرس هذه الأشياء باعتبارها جانباً من رصيدنا الثقافى ، وتدرس فى ظل فلسفة تربوية تؤمن بأن « المادة » هى كل شىء وبأن الرجل المثقف هو الذى ظفر من هذا الرصيد الثقافى بأوفى نصيب .

وينظر أصحاب هذه الفلسفة « للدين » كما ينظرون « للتاريخ » أو « للكيمياء » فالشخص الذى أصاب من « مادة التاريخ » حظاً وافياً ، أعظم فى التاريخ ممن قل نصيبه منه .

ومن ضرب فى « مادة الكيمياء » بسهم وافر ، أرفع قدراً فى الكيمياء ممن

كان سهمه أقل نفاذاً .

وهكذا فى الدين ، فمن حصل من « مادة الدين » نصيباً وافياً كان من الدين على حظ عظيم .

ذلك أن التربية التقليدية كان الاهتمام فيها موجهاً إلى المعرفة ، فكان لباب المناهج هو الدراسة النظرية ، وقوامها الحقائق والقوانين والنظريات ، ولم يكن المربون يدركون حتى الإدراك الفروق الجوهرية بين عقل الطفل وعقل الرجل ، بل كانوا يعتقدون أن القوى العقلية فى الطفل هى الموجودة فى الرجل ، غير أن الأولى صورة مصغرة للثانية .

وعلى هذا الاعتبار كانت مهمة التربية تزويد ذلك الرجل الصغير بمعارف الكبار وتجاربهم .

والتربية الخلقية قد رتبت أيضاً على المعرفة والتحصيل ، فخصصت لها المناهج والحصص التى تلقى فيها مبادئ الأخلاق والدين .

وترتب على ذلك كله :

١ — أن مثل هذه الدراسة تخلق « عالماً بالدين » ولكنها لا تخلق شخصاً مهذباً يستوحى روح الدين فى تصرفاته .

٢ — وأصبح درس الدين درساً لا وظيفة له ، ذلك أن حقيقة وظيفة الدين هى التوجيه الاجتماعى والتنظيم السليم للحياة . ولهذا السبب صار درس الدين على جانب الحياة ، وعلى هامش الجدول بالمدرسة .

٣ — وفقد درس الدين كرامته وقيمته وقدسيته — وبالتالى فائدته .

مثل ذلك الوضع لا يرضى عنه الدين ، ولا يرضى عنه المربون ، مع أنه الصدى الطبيعى للتربية التقليدية فى ذلك المجال .

أما إذا تصورنا وظيفة درس الدين على نحو آخر ، إذا تصورنا الدين فى المدرسة ، لا على أنه مادة تحفظ ، وقواعد تلقن ، إذا تصورنا الدين على أنه دستور حياة ، بل على أنه حياة تمارس ، ومبادىء يقاس على هديها ، ولا يكتفى بمجرد ترديدها ، إذا آمنا بذلك — فالدين حينئذ لن يلقن باعتباره مادة من مواد الدراسة ، ولكنه سيصبح حياة ينغمس فيها الفرد ويمتص منها ويصدر عنها .

وبذلك يخرج درس الدين من نطاق حصة تافهة إلى أسلوب حياة ينتظم الوطن كله والحكومة والشارع والمنزل والمدرسة .

والذى يعنينا هنا هو جانب المدرسة ، تلك المدرسة التى يجب أن تؤمن بأن الطفل لم يعد ينظر إليه على أنه مستقبل سلبى ، يختزن ما يعطى من غيره ، بل إنه كائن حى له ذاتيته ونشاطه وميوله ودوافعه .

إذا آمنت المدرسة بأن عملية التربية تقوم على :

١ — ميول الطفل ومشكلاته الخاصة .

٢ — نشاطه الذاتى القائم على التجريب والخبرة الشخصية .

٣ — مزج الفكرة بالعمل .

إذا آمنت المدرسة بهذا كله صار من الضرورى أن تكون معارف التلميذ مبنية على خبرته الذاتية وتجاربه الشخصية .

وكل هذا يؤيد وجهة النظر التى أرجو أن أوضحها فى تدريس الدين ، وهى أن يقوم الأمر على دراسة المشكلات التى يصادفها التلميذ فى حياته ، والمشكلات التى يصادفها المجتمع فى تطوره ، وبذلك تصبح دروس الدين نابعة من صميم الحياة .

إذا آمنت المدرسة بذلك صار عليها أن تخصص وقتاً يناقش فيه التلاميذ مشكلاتهم على ضوء الدين . وهنا يستشهد المدرس بما يجده مناسباً للمقام من النصوص الدينية ، ويضرب الأمثال بما يجده مسعفاً من سير أبطال الدين .

وحينئذ يكون لدراسة النص غرض ، ويكون الاستشهاد ذا وظيفة .

وعلى أستاذ الدين أن يناقش مع تلاميذه فى حرية مؤمنة ، حاجة المجتمع إلى الدين ، وقدرة الدين على تنظيم الحياة .

وعليه أن يولد فى التلاميذ روح الثقة فى الدين ، من حيث هو وسيلة من وسائل الإصلاح .

كما يجب أن تكون النظرة للدين على أنه قانون اجتماعى سمح ، لا على أنه قيد منفر .

ويجب أن يبدو الدين أمراً واقعياً ، لا مثلا علياً مسرفة فى الخيال ، يحس الفرد أنه من الصعب عليه التعلق بها .

ويجب أن يفهم التلميذ أن الدين — باعتباره قانوناً للتنظيم الاجتماعى — سيضطره إلى التنازل عن بعض شهواته ، ويجب أن يفهم العبرة من ذلك .

ويجب أن يفهم الدين على أنه مبادىء عامة مرنة ، كما يجب أن يفهم

الفرق بين الإيمان والتعصب .

ويجب أن يفهم موقف الدين من العلم ، وموقفه من الفلسفة ، وصلته بالقانون .

ويجب أن يتم هذا فى درس الدين ، وفى كل درس آخر ، وفى كل مظهر من مظاهر الحياة بالمدرسة .

وأهم من هذا كله أن يكون الجو المدرسى الذى يعيش فيه التلميذ ، نابضاً بما يتفق وفلسفة الدين ، من عدالة ومساواة ، وتسامح كريم ، وإباء ، وقصاص .

يجب أن يلمس التلميذ ذلك فيما يرى من سلوك الكبار والمسئولين ، ويجب أن يحس صداه فى جو العدالة الذى يجب أن يبدو فى النجاح والرسوب واللحاق بجماعات النشاط ، والقبول فى الرحلات .

ويجب أن يجد الجو السليم فيما يمتصه من الآراء التى تنشرها صحف المدرسة ، وفيما تعرضه المدرسة من أفلام ، وفيما تسمح المدرسة بنشره من إعلانات .

ويجب أن يجد التوجيه السديد فى كل ما يسمع من حديث جدى أو فكه ، سواء أكان ذلك فى الفصل ، أو فى الفناء ، أو فى رحلة من الرحلات ، أو فى معسكر من المعسكرات .

بهذا أو بمثله تخلق التربية الدينية . ذلك أن عملية التربية وحدة متماسكة ، تأتى عن طريق التكامل التام ، لتكوين شخصية الفرد ليكون جزءاً فعالا فى المجتمع .

وشخصية الفرد لا يمكن أن تنمو نمواً كاملا إلا فى محيط اجتماعى صالح . كما أن المجتمع المدرسى إذا كان مجتمعاً صالحاً ، له نظمه وتقاليده الكريمة ، تولدت فى نفوس التلاميذ عاطفة الولاء له ، والاندماج فيه ، والخضوع تلقائياً لنظمه .

وسيكون هذا المجتمع المدرسى ، وما فيه من أمثلة ونماذج ، عاملا قادراً على غرس كثير من العادات والصفات الطيبة عن طريق الاستعداد الفطرى للاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد .

هذا رأى فى التربية الدينية هدفه أن ننتفع بالدين ، وأن نرد للدين — فى المدرسة — اعتباره ! يجب أن يصبح الدين — كما هو فى حقيقته — منظماً لحياة سميحة ، مشرقة ، نابضة ، واعية .

من تجربة فى التدريس :

المشكلات فى تدريس المواد الاجتماعية

— ٢ —

للدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم

فى مقالنا السابق تحت هذا العنوان (بعدد نوفمبر سنة ١٩٥٢) عرفنا القراء بخطة عملية اتبعناها فى تدريس المواد الاجتماعية بمدرسة الأورمان النموذجية الثانوية، وأشرنا إلى أهم الاسس التى بنيت عليها تلك الخطة . وبما أننا وعدنا القراء بأن نبين لهم فى عدد آخر كيفية ونتائج التدريس وفقاً لتلك الخطة ، فإنا نكتب الآن ما وعدناهم به، ولكنا قبل أن نبين ذلك رأينا أن نشير أولا إلى أهم ما راعيناه فى هذا التدريس، خصوصاً وأنه فى نظرنا أهم ما يجب أن يراعى فى المشكلات التى تتخذ أساساً لتدريس المواد الاجتماعية .

فالمشكلات فى تدريس المواد الاجتماعية لا يتحتم أن تكون دائماً حالات « شك وحيرة وتردد » يشعر بها التلاميذ فى حياتهم ، إذ من الجائز جداً أن تكون هذه المشكلات عبارة عن مواقف أو ظروف اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية وجدت أو توجد فيها الجماعة أو الدولة التى يدرسها التلاميذ ، فاضطرت هذه الجماعة أو الدولة أن تقوم بنشاط خاص لمواجهة ما وجدت أو توجد فيه ، وقد يكون هذا النشاط محاولات لم تظهر لها نتائج أو مجهودات وصلت فعلا إلى نتائج مرضية أو فى طريقها إلى هذه النتائج المرضية .

فإذا كانت المشكلة قائمة لم تحل فإن التلاميذ يعالجونها من ناحية مواجهتها الجماعة أو الدولة ويجمعون كل ما يستطيعونه من المعلومات المتصلة بها ويتتبعون ما اقترح فى الماضى لحلها ؛ وقد يقترحون حلولا لها ، وأن كنا لا ننتظر منهم حل هذه المشكلات العامة . أما إذا كانت المشكلة قد حلتها الجماعة أو

الدولة فإن طبيعتها كمشكلة تكون قد اختفت ولكن التلاميذ يستطيعون تتبع أسبابها والأدوار التي مرت فيها حتى انتهت إلى الحل، كما يستطيعون تتبع النتائج التي ترتبت على هذا الحل .

وقد تنقسم المشكلة التي يدرسها التلاميذ إلى مشكلات صغرى ، وفي هذه الحالة يوجه المدرس تلاميذه ليقوموا بدراسة هذه المشكلات الصغرى وما بينها من علاقات. بحيث تؤدى هذه الدراسة إلى فهم أو حل المشكلة الأساسية التي بدأوا بها .

ولكي يقبل التلاميذ على دراسة هذا النوع من المشكلات ، يثير المدرس بينه وبينهم مناقشة تتمشى مع مستواهم وتجعلهم يشعرون أولا بوجود المشكلة التي قد تكون محلية أو قومية أو تكون مما يواجه جماعة من الجماعات أو دولة من الدول ، ثم يوجههم بعد ذلك إلى تحديد هذه المشكلة والتفكير فيها تفكيراً يجعلهم يقارنون بين مضمونها وبين خبراتهم السابقة مقارنة تشعر كلا منهم بما عنده من جهل أو نقص في معلوماته عن هذه المشكلة وتثير عندهم جميعاً رغبة قوية في التخلص من هذا الجهل . وبعد أن يتضح هذا الشعور وتظهر هذه الرغبة قوية ، يوجه التلاميذ إلى رسم خطة لجمع المعلومات التي تجعلهم يفهمون المشكلة وما يكون قد اتبع بشأنها ، على أن يدركوا أن الأحكام ووجهات النظر كثيراً ما تختلف أو تتعارض بخصوص المشكلات ولا سيما ما هو قائم منها في الوقت الحاضر ولذا تجب الدقة في جمع المعلومات عنها مع التحرر ما أمكن من أى تشيع أو تحيز . وفي أثناء جمع هذه المعلومات وبعد جمعها ، يقوم التلاميذ تحت إشراف مدرسهم بنقد بعضهم بعضاً فيما وصلوا إليه منها ثم يدرسونه ، وقد يعدلونه وينظمونه ، بحيث يشبع ما عندهم من رغبة في التخلص من جهلهم أو ما عندهم من حاجة إلى إكمال معلوماتهم . وبعد ذلك يتأكد التلاميذ من صحة ما اتفقوا عليه ومن مدى فهمهم المشكلة. وما اتبع أو يجب أن يتبع بشأنها .

وهناك أكثر من طريقة لإثارة المناقشة بين المدرس وتلاميذه : فقد تثير المناقشة قصاصة من صحيفة أحضرها أحد التلاميذ أو نشرته صحيفة أو أكثر عن ناحية محلية أو قومية أو نشرته عن أنباء جماعة من الجماعات أو دولة من الدول أو ما ذكرته محطة الإذاعة من أنباء وأحاديث . وقد تثيرها أسئلة من جانب

التلاميذ عن ناحية أو مشكلة كثر ذكرها وترديدها بين الناس، أو تثيرها حادثة أو أحداث أثرت فى التلاميذ ودفعتهم إلى التحدث عنها واستقصائها، أو صورة من الصور عرضها المدرس أو أحضرها تلميذ معه فى حجرة الدراسة . وقد يوجه المدرس إلى تلاميذه مجموعة من أسئلة متتابعة معدة إعداداً خاصاً يؤدى إلى إثارة مناقشة حول مشكلة معينة من المشكلات الحيوية .

والآن بعد أن أشرنا إلى هذه الأسس ، يستطيع القارىء أن يتتبع سير الدراسات الثلاث التى اخترناها من تجربتنا فى تدريس المواد الاجتماعية بمدرسة الأورمان النموذجية الثانوية خلال العامين الدراسيين الأخيرين . وبما أن المجال لا يسمح بشرح كامل لتفاصيل سير الدراسات الثلاث ، فإنا نكتفى بتوضيح خطوطها الرئيسية وبيان النتائج التى ترتبت عليها ، وقد بنينا ما سنذكره على ما قمنا به فى العامين الدراسيين الأخيرين من تتبع عمل التلاميذ ومدرسيهم وفقاً لخطتنا التى سبق أن عرفنا القراء بها كما بنينا ذلك على دراستنا « التقارير التقويمية » التى طلبنا من حضرات المدرسين كتابتها بانتظام عن سير دروسهم ومدى استجابة التلاميذ لهذه الدروس وما ترتب على هذه الاستجابة .

١ — دراسة على أساس « مشكلة كثرة سفر المصريين إلى أوربا للسياحة صيفاً »

قامت المناقشة بين المدرس وتلاميذه متمشية مع مستواهم ودارت حول ما نشرته صحيفة يومية عن المبالغ الكبيرة التى يحملها المسافرون من مصر إلى الخارج سنوياً والمبالغ الصغيرة نسبياً التى يأتى بها السائحون الأجانب إلى مصر كل سنة، كما دارت حول ما ذكرته الصحف عما بذلته الحكومة وما تبذله لتشجيع السياحة فى مصر وتنمية « الوعى السياحى » عند المصريين خصوصاً وأنه ناقص عند الكثيرين منهم . وفى هذه المناقشة قارن التلاميذ تحت إشراف مدرسهم بين ما تخسره المصايف المصرية ومصر عامة فى كل من الناحيتين المادية والاجتماعية وبين ما يعود على مناطق السياحة بأوربا فشعروا بأنهم أمام مشكلة قومية ، وعندئذ عينوا تحت إشراف مدرسهم حدود هذه المشكلة أو مداها ثم قاموا تحت إشرافه أيضاً بالتفكير فيها والمقارنة بين مضمونها وبين خبراتهم السابقة مقارنة جعلتهم يشعرون بأنهم يجهلون الكثير عما عملته مصر وعما يجب أن تعمله بخصوص النواحى التى ذكرتها الصحيفة اليومية السالفة الذكر

وشعروا أيضاً بأنهم يجهلون الكثير عن الأسباب التى جعلت السائحين الوافدين إلى مصر أقل مما نتوقعه، والعوامل التى تجذب معظم السائحين إلى مناطق خاصة بأوربا، وما يمكن أن تستفيده مصر من خبرة سكان تلك المناطق . وامتزج هذا الشعور عند التلاميذ برغبة قوية فى الحصول على المعلومات التى تنقصهم، فلما لجأوا إلى مدرسهم فى ذلك وجههم وأرشدهم فى وضع وتنفيذ خطة خاصة بجمع هذه المعلومات من بعض الصحف والمجلات ومن مصلحة السياحة ومن رسوم وصور ونشرات وبيانات من مكاتب السياحة فى القاهرة ومن المفوضية السويسرية وقنصليتى فرنسا وإيطاليا ومن «معرض لافتات السياحة» الذى أقيم بالقاهرة ومما يقرأونه فى كتابهم المدرسى عن مناطق السياحة بأوروبا وماوما يقرأونه عنها فى كتب السياحة المكتوبة بالعربية ثم ما يتصل بذلك من الخرائط الحائطية وخرائط الأطلس والرسوم البيانية وما يستفيدونه تحت إرشاد المدرس من ملء خرائط صماء مختارة .

وكان التلاميذ تحت إشراف مدرسهم ينقد بعضهم بعضاً فيما يصلون إليه من المعلومات ثم يدرسونه وينظمونه ويبوبون ما يخص حالة مصر وما يخص كلا من سويسرا والنمسا وساحل الرفييرا وبعض مناطق أخرى من فرنسا وإيطاليا . وبعد هذا التنظيم والتبويب، أرشد المدرس تلاميذه فى استخدام المعلومات كأساس لدراسة هذه الأقطار والمناطق الأوربية دراسة إقليمية سليمة تراعى الأسس التى تبرز أنماط النشاط البشرى من حيث علاقتها بالظاهرات الطبيعية المختلفة . وقد سبق أن نشرنا مقالا عن هذه الطريقة فى تدريس الجغرافيا* وفى هذه الدراسة الإقليمية كانت الصور والنشرات والرسوم والخرائط والبيانات المختلفة التى جمعها التلاميذ مجالا لكثير من الاستنتاجات والمقارنات وسبباً فى نقد وتعديل بعض الخبرات السابقة عند التلاميذ . ثم إنه وفقاً لأسس تدريس الجغرافيا الاقليمية التى أشرنا إليها، قامت بين الأقاليم بعضها وبعض وبينها وبين بيئة التلاميذ المحلية والبيئة المصرية عامة ووجه المدرس هذه المقارنات توجيهاً جعل التلاميذ يتحققون من صحة ما وصلوا إليه من معلومات كما جعلهم يفهمون فهماً صحيحاً ما عليه مشكلة السياحة فى مصر وما يمكن أن نقوم به لتصبح بلادنا بلاداً سياحية عظيمة .

(*) راجع مقالنا تحت عنوان «تجربة فى تدريس الجغرافيا الأقليمية» . صحيفة التربية . عدد يوليو ١٩٥١ . ص ٨٠ — ٨٤ .

وقد اقترح التلاميذ فى مناقشاتهم وتقاريرهم التحريرية مقترحات مختلفة تتلخص فى : زيادة العناية بالمصايف المصرية الحالية . استغلال بقاع كثيرة من ساحل مصر الشمالى ومن ساحل البحر الأحمر . العناية بمناطق الآثار من ناحيتى النظافة والتنظيم . العناية بعيون حلوان وما حولها . بناء استراحات وأندية وفنادق حديثة ذات مستويات مختلفة تيسر الإقامة لمختلف درجات السائحين دون أن يشعروا بالإرهاق . زيادة اشتراك مصر فى المسابقات والمعارض الدولية . اهتمام هيئات حكومية بشئون الدعاية المنظمة وبتنمية « الوعى السياحى » بين أفراد الشعب ليحسنوا معاملة السائحين الذين يحضرون إلى مصر...

وهذه الدراسة بالطريقة التى بيناها تشتمل على أكثر من جزء من البرنامج الدراسى ولذلك تستغرق أكثر من درس (حوالى ثلاثة دروس) . وقد لاحظنا أن التلاميذ يقبلون فيها على العمل فى شوق واهتمام بالغين ويحاول كل منهم بذل أقصى ما يستطيعه من جهد ليستفيد من عمله . وسنبين قيمة ذلك فيما بعد .

٢ — دراسة على أساس « المشكلات التى يتضمنها موقف الدول العربية بالنسبة لإسرائيل »

إن تجربتنا التى أشرنا إليها فى غير هذا المكان قد دلت على وجوب تعاون مدرس الجغرافيا ومدرس التاريخ سويا فى هذه الدراسة (إذا لم يتيسر لمدرس واحد أن يقوم بتدريس المادتين) . فهذا التعاون ضرورى كى يفهم التلاميذ طبيعة وأسباب ونتائج المشكلات التى يتضمنها الموقف الذى بين الدول العربية وإسرائيل . وعلى هذا الأساس يثير مدرس الجغرافيا مناقشة بينه وبين تلاميذه تتمشى مع مستواهم . وتدور حول ما نشرته وتنشره الصحف والمجلات وما ذكرته وتذكره محطة الإذاعة عن حالة العلاقات بين الدول العربية وإسرائيل وأسباب ونتائج هذه الحالة وما أذيع ونشر عما عرف بمشروع « قطار الرحمة » على أن توجه المناقشة بشكل يشعر التلاميذ بوجود مشكلات حيوية بين الدول العربية وإسرائيل ؛ ويجعلهم يحصرون أهم هذه المشكلات ، ويعرفون علاقاتها بعضها ببعض ، ثم يقومون بتحديدها فى : المشكلات التى أدت إلى قيام حرب فلسطين ، المشكلات التى ترتبت على الهدنة بين الدول العربية وإسرائيل ، مشكلة اللاجئين وما ترتب عليها من مشكلات فرعية . بعد

ذلك يوجه المدرس تلاميذه ليقوموا تحت إشرافه بالتفكير فى المشكلات التى حددوها تفكيراً يتمشى مع مستواهم ويجعلهم يقارنونها بما عندهم من خبرات سابقة، على أن يؤدى هذا التفكير وتؤدى هذه المقارنة إلى شعور التلاميذ بنقص فى معلوماتهم ورغبة قوية فى إكمال هذا النقص بما يناسبهم من المعلومات عن موضوعات أهمها : العوامل التى جعلت الدول العربية تهتم بفلسطين وتدخل حرباً من أجلها . الأسباب التى أدت إلى التفكير فى تقسيم فلسطين ومدى تمشى هذا التقسيم مع طبيعة تلك البلاد وحياتها الاقتصادية عامة . الأسباب التى توجه الاهتمام إلى فلسطين من جانب دول أخرى غير الدول العربية . معنى الهدنة التى بين الدول العربية وإسرائيل وما ترتب عليها من آثار اقتصادية وسياسية وحربية بالنسبة لدول الجامعة العربية من ناحية وإسرائيل من ناحية أخرى . طبيعة مشكلة اللاجئين وآثارها وأسباب الاهتمام بها من جانب الدول العربية وغير العربية ومدى وأثر المجهودات التى بذلت بخصوص هذه المشكلة ومدى ما تستطيعه الدول العربية لحلها . وأسباب وأثر اهتمام الدول الكبرى بهذا الجزء من العالم . ما ينتظر للبلاد العربية عامة فى المستقبل القريب والبعيد .

وحين يلجأ التلاميذ إلى مدرسهم ليشبعوا رغبتهم القوية فى الحصول على هذه المعلومات ، يوجههم ويرشدهم فى وضع وتنفيذ خطة جمعها من مصادر كثيرة أهمها ما نشرته الصحف والمجلات المصرية من أنباء ومقالات وصور وخرائط وإحصاءات ورسوم بيانية ، وما يمكن أن تعطيه مفوضيات الدول العربية فى القاهرة من نشرات وبيانات عن كثير من النواحى الجغرافية والتاريخية فى العالم العربى . وهذا بالإضافة إلى ما احتواه كتابهم المدرسى وكتاب آخر عن جولة فى ربوع آسيا وما تبينه الخرائط الحائطية والأطالس والخرائط الصماء التى يرشدون فى ملئها .

ويوجه المدرس تلاميذه ليقوموا بنقد بعضهم بعضاً فيما يجمعونه من المعلومات ويرشدهم فى دراسة وتنظيم هذه المعلومات وتعديلها (إن لزم التعديل) بحيث تؤدى إلى فهم المشكلات التى حددوها ومعرفة ما يرغبون فى معرفته عن النواحى السالفة الذكر ، كما تؤدى فى نفس الوقت إلى دراستين مرتبطتين ، هما دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والطبيعية والتاريخية التى ساعدت فى تكوين

جامعة الدول العربية ودراسة منطقة فلسطين وأقاليم الجامعة العربية دراسة إقليمية تراعى الأسس التى سبق إن أشرنا إليها ؛ بل أن هذه الدراسة الإقليمية السليمة، التى تسير وفق الأسس التى أشرنا إليها، من شأنها أن تمد التلاميذ بالمعلومات التى يرغبون فى معرفتها عن النواحى السالفة الذكر.

وفى المقارنات التى تتطلبها الدراسة الإقليمية ، يرشد المدرس تلاميذه بطريقة تجعلهم يتأكدون من صحة المعلومات التى وصلوا إليها وسلامة المشكلات التى حددوها والإجراءات التى اتبعت أو يجب أن تتبع إزاء هذه المشكلات . وبإرشاد المدرس أيضاً ، يقارن التلاميذ بين مصر والدول العربية مقارنات تؤدى إلى إيضاح كثير من الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى دول الجامعة العربية وعلاقة هذه الأحوال بالمشكلات التى بين البلاد العربية وإسرائيل. وما فعلته وتستطيع أن تفعله مصر وغيرها من الدول إزاء هذه المشكلات. وعن طريق المقارنات أيضاً ، تتضح أمام التلاميذ الأسباب التى تجعل البلاد العربية تنظر إلى مصر كزعيمة لها فى الميادين السياسية والثقافية والعلمية وميادين الإنتاج وما تتطلبه هذه الزعامة من التزامات كثيرة متنوعة، كما يعرف التلاميذ أن دول الجامعة العربية وإن اشتركت فى أنواع منتجاتها الزراعية إلا أنها تختلف فى كمية إنتاج هذه الأنواع . ولذا يمكن أن تتبادلها خصوصاً إذا أنشأت بينها نظاماً جمركياً يشجعها على ذلك .

وبهذا الشكل لا يدرس التلاميذ الدول العربية كأقاليم منفصلة بعضها عن بعض . بل يدرسونها كأقاليم تضمها علاقات كثيرة وتربطها روابط متنوعة .

وأما مدرس التاريخ فإنه يثير مناقشة بينه وبين تلاميذه تتمشى بالطبع مع مستواهم ، وتبدأ بنفس النواحى التى بدأ بها مدرس الجغرافيا ، غير أنها تتجه اتجاهاً يشعر التلاميذ بأن هناك معلومات تاريخية تلقى ضوءاً على كثير من العوامل التى ساعدت فى تكوين جامعة الدول العربية ، والتى ساعدت فى ربط فلسطين بدول هذه الجامعة ، كما تلقى ضوءاً على بعض النواحى فى موقف مصر والدول العربية من حرب فلسطين الأخيرة وموقفها من مشكلة اللاجئين ؛ وبذلك يتعاون التاريخ والجغرافيا فى توضيح ودراسة الحالة التى بين الدول العربية وإسرائيل . وتعمل هذه المناقشة فى نفس الوقت على أن

يشعر التلاميذ بأنهم يجهلون هذه المعلومات التاريخية وأنهم يرغبون رغبة قوية فى التخلص من هذا الجهل، وأن هذه المعلومات التى يرغبون فيها تتصل بدراسة موضوعات تأسيس الدول العربية، مصر الإسلامية المستقلة، مميزات الحضارة الإسلامية وتطورها ومدى تأثيرها ، بعض نواحى الحروب الصليبية .

وبعد أن يشعر التلاميذ بقيمة هذه المعلومات التاريخية وبالرغبة القوية فى الحصول عليها ، يوجههم المدرس ويرشدهم فى وضع وتنفيذ خطة خاصة بدراسة كتابهم المقرر وكتب ومصورات أو أطالس تاريخية أخرى بمكتبة المدرسة (*) ويثير مناقشات بينه وبين هؤلاء التلاميذ وأخرى بينهم وبين بعضهم، تتناول المعلومات التى يجمعونها وتؤدى بهم إلى دراستها وفهمها وتنظيمها تنظيما سليماً يشبع الرغبة التى عندهم، ويجعلهم يتأكدون من صحة ما وصلوا إليه، ومن أن بعض مشكلات الحاضر يمكن أن تفهم فى ضوء الماضى ، وأنه قد يستفاد من خبرة الماضى فى الإجراءات التى تتخذ بشأن بعض المشكلات الحاضرة .

ولا شك فى أن هذا النمط من الدراسة يساعد على ربط التاريخ بالجغرافيا ربطاً يجعل التلاميذ يعملون فى شبه وحدة دراسية ذات هدف واضح . أما تدريس هذه الوحدة فيستغرق عدة دروس بالطبع ، ولكن عددها يكون أقل من عدد الدروس التقليدية التى تخصص لنفس الموضوعات ، وسبب ذلك أن التلاميذ فى دراسة هذه الوحدة يقبلون على العمل بشغف واهتمام ، ويقومون بجانب كبير منه خارج حجرة التدريس، فيأتون إلى مدرسهم وقد جمعوا وأعدوا الكثير من المادة والإيضاح .

٣ — دراسة على أساس « مشكلات ترتبط بأسباب ونتائج الاستعمار »

انتهز المدرس فرصة وجود ثورة فى نفوس التلاميذ ضد موقف إنجلترا من منطقة قناة السويس ووجود كلمتى « استعمار ومستعمر » بخط كبير على الجدران.

(*) توجد فى مكتبات المدارس كتب مدرسية كانت مقررة فى الماضى ، فيستطيع المدرس أن يوجه ويرشد تلاميذه فى استخدام هذه الكتب بالإضافة إلى كتابهم المقرر وبذلك يجعلهم على الأقل يطلعون على تنظيم آخر أو عرض آخر للموضوعات ويجعلهم يتدربون تحت إشرافه على انتقاد المعلومات من أكثر من مصدر دون تشيع أو تحيز .

فى شوارع القاهرة، ونشر مقالات فى الصحف والمجلات المصرية عن أمانى مصر القومية، ومنطقة القناة، وإذاعة أحاديث عن هذه النواحى من محطة الإذاعة المصرية . انتهز المدرس فرصة هذا كله واستخدمه فى إثارة مناقشة بينه وبين تلاميذه تمشت مع مستواهم ؛ ودارت حول معنى الاستعمار وما يتضمنه من استغلال لمصلحة المستعمر، وعلاقة هذا المعنى بموقف إنجلترا من منطقة قناة السويس، فزادت هذه المناقشة من نفور التلاميذ من الاستعمار، كما زادت من حماسهم بخصوص أمانى مصر القومية ومنطقة القناة . وقد زاد هذا النفور وهذا الحماس عند ما عرف التلاميذ من خريطة أفريقيا مدى اتساع مناطق الاستعمار فى هذه القارة .

وفى غمرة هذا الشعور وهذا الحماس وفى أثناء عرض خريطة أفريقيا وبعد أن اتضح معنى الاستعمار وضوحاً كبيراً ، أثار المدرس بينه وبين تلاميذه مناقشة أخرى تمشت أيضاً مع مستواهم ؛ ودارت حول الدوافع التى دفعت البلچيكيين إلى ترك وطنهم البعيد وقطع المسافات الطويلة ليعيشوا غرباء فى حوض الكنغو . ثم دارت المناقشة بعد ذلك حول أمور أخرى أهمها آثار استعمار حوض الكنغو (بالنسبة للسكان الأصليين من ناحية والمستعمرين من ناحية أخرى) وما تتضمنه هذه الآثار من مشكلات . ومبلغ نمو الروح القومية عند السكان الأصليين وشعور هؤلاء السكان نحو المستعمر وما فى ذلك أيضاً من مشكلات . ووجه المدرس تلاميذه إلى تحديد هذه المشكلات والتفكير فيها . فشعروا بجهل كثير من نواحيها ؛ وبرغبة قوية فى التخلص من هذا الجهل . ولما لجأوا إلى المدرس لإشباع هذه الرغبة . وجههم وأرشدهم فى وضع وتنفيذ خطة خاصة بجمع المعلومات من كتابهم المدرسى وكتاب آخر عن جولة فى ربوع أفريقيا وما كتب فى الصحف والمجلات عن الاستعمار وما تدل عليه بعض الصور فى مجلات خاصة بمكتبة المدرسة وما يستفيدونه من استخدام الخرائط والأطلس ورسوم بيانية خاصة وخرائط صماء يملأونها تحت إشرافه ، فأقبل هؤلاء التلاميذ على كل ذلك فى شوق واهتمام كبيرين .

وكان المدرس يناقش تلاميذه بالطبع فى المعلومات التى يجمعونها ويوجههم فى نقد بعضهم بعضاً فى هذه المعلومات ويرشدهم فى دراستها وتنظيمها أو أو تعديلها ؛ كى يفهموا عن طريقها مشكلات حوض الكنغو ، ويتأكدوا من صحة

أحكامهم على هذه المشكلات، وما يجب أن يتبع بشأنها، ويؤدى كل ذلك إلى دراسة هذا الحوض دراسة إقليمية سليمة تراعى الأسس التى سبق أن أشرنا إليها .

وعن طريق هذه الدراسة الإقليمية فهم التلاميذ علاقة مشكلات حوض الكنغو باستغلال ثروته، وبأنماط الحياة التى يحياها السكان الأصليون، والتى يحياها المستعمرون، وعلاقة كل ذلك بتأثير خصائص البيئة الطبيعية، كما فهموا مدى تأثير الاستغلال الاقتصادى فى مظاهر البيئة الطبيعية نفسها . وفى خلال ذلك أيضاً ، درس التلاميذ العلاقة التى بين استعمار بلجيكا لهذا الإقليم وبين استغلالها ما به من غلات نباتية مختلفة (كالمطاط وزيت النخيل وغيرهما) ثم العلاقة التى بين هذا الاستعمار وبين كل من استغلال أرض الإقليم فى الزراعة واستخراج ما به من معادن . وعرف التلاميذ من ذلك كله أن المستعمر وجه عنايته إلى الاستغلال الاقتصادى لمصلحته، ولم يعن العناية الواجبة بأحوال السكان الأصليين، كما عرفوا أنه أهمل فى تعليم هؤلاء السكان ولم يرفع مستواهم الاجتماعى، وعمل على استكانتهم له وعدم تكتلهم ضده، وحال دون نمو الروح القومية بينهم نمواً كافياً ليحافظ على مصالحه فى بلادهم أطول مدة بأقل نفقات ممكنة .

أما مقارنات هذه الدراسة الإقليمية فقد زادت التلاميذ تأكدا من صحة المعلومات التى وصلوا إليها، ومن النتائج الوخيمة التى تترتب على قبول الاستعمار دون اعتراض قوى ومواجهة فعالة، كما جعلتهم يقدرون قيمة الكفاح من أجل الحرية، ويقدرون المعانى التى تضمنها وقوف شعب مصر فى وجه الإنجليز من أول الأمر، واستمرار نضال المصريين مع هؤلاء الإنجليز بصور شتى إلى يومنا هذا . فخرج التلاميذ من هذه الدراسة وقد زاد بغضهم للاستعمار، وزاد إيمانهم بوجوب تخلص مصر من آثاره ببسط سيطرتها كاملة على جميع نواحى منطقة القنال .

وكان اهتمام التلاميذ بهذه الدراسة كبيراً ونشاطهم فيها واضحاً مفيداً .

هذه هى الخطوط الرئيسية فى سير الدراسات الثلاث، ومنها نتبين ما لهذه الطريقة من قيمة كبيرة، إذ تجعل الدراسة حية شائقة جذابة يقبل عليها التلاميذ بحماس وشوق كبيرين ، ليبلغوا غرضهم وهو إشباع حاجتهم إلى ما ينقصهم من معلومات وفهم ، ولا يكتفون فى ذلك بكتابهم المدرسى بل يرجعون إلى أكثر من

مصدر ، ويتدربون تحت إشراف مدرسهم على الطريقة السليمة فى البحث والتفكير . وعلى تحمل المسؤولية والقيام بالواجب . وإنا لنجد التلاميذ فى هذه الطريقة يتعلمون كيف يعالجون المشكلات فيدربهم ذلك على مواجهة مواقف ومشكلات الحياة الاجتماعية مواجهة سليمة. ويساعدهم فى التصرف بخصوصها تصرفاً حكيماً . والتلاميذ فى هذا النمط من التدريس يقبلون على المواد الاجتماعية ويستخدمون ما بينها من علاقات. لأنهم يتحققون بطريقة عملية من أن هذه المواد تهتم بالحياة البشرية وتساعدهم على فهم ما يوجد فى هذه الحياة فى الوقت الحاضر من نشاط ومشكلات. كما يتحققون من أن استغلال ما بين هذه المواد من علاقات يساعد فى فهم هذا النشاط وهذه المشكلات . وعن طريق المناقشات العامة الموجهة بين التلاميذ . وعن طريق التعاون فى جميع المعلومات ونقدها وتنظيمها وتعديلها تحت إشراف المدرس تنمو علاقات طيبة ودية بين التلاميذ ثم بينهم وبين مدرسهم فتكون لذلك قيمته التربوية الكبيرة .

وأما النتائج التى ترتبت على الدراسات الثلاث السالفة الذكر فلا تخرج عن تأكيد لما ذكرناه فى الفقرة السابقة عن قيمة هذا النمط من التدريس . فقد أخذ التلاميذ يظهرون هذه النواحى أو يقومون بها ، واتضح ذلك لكل مدرس أثناء المناقشات التى دارت بينه وبين تلاميذه . كما اتضح أيضاً فى استجابة التلاميذ لتوجيهات المدرس وفى قدرتهم على الاستنتاج وفى تقاريرهم التحريرية وكراساتهم المخصصة للمجهود الشخصى وإجاباتهم فى هذه الكراسات عن أسئلة خاصة متصلة بالدراسة وإجاباتهم عن أسئلة الاختبارات التحريرية التى أجريت ، وقد اتضح ذلك أيضاً فى سلوك التلاميذ الاجتماعى فى حجرة الدراسة وخارجها .

وإنا لنجد « التقارير التقويمية » عن الدراسات الثلاث قد ذكرت فى أكثر من موضع أن المدرس شعر تماماً باستجابة التلاميذ وأن إقبال التلاميذ على كل ما يقرأونه ويدرسونه عن موضوع الدرس فى الكتب والصحف والمجلات والنشرات والخرائط والرسوم كان شديداً وأن مناقشاتهم وتقاريرهم التحريرية وإجاباتهم عن الأسئلة قد أثبتت استفادتهم الكبيرة . كما أثبتوا فى أكثر من مناسبة أن روح التعاون العلمى قد نمت بينهم . وأن هذا

النمط من الدراسة حين يجمع بين التاريخ والجغرافيا يجعل التلاميذ يستفيدون من التاريخ فى فهم بعض المشكلات الحاضرة . وإن هذه الطريقة تصل الدروس بالحياة الحاضرة وتجعل الدروس جذابة ويصبح نشاط التلاميذ فيها عظيماً .

والآن بعد أن بينا كل هذا ، نرجو أن يتحرر حضرات مدرسى المواد الاجتماعية من طرق التدريس التقليدية الجامدة ويتبعوا طريقة المشكلات فى تدريسهم مسترشدين بالأسس والخطوات السالفة الذكر .

من مشروعات المدرسة النموذجية :

تلاميذ الفصل فى المزرعة

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم

من المبادىء الهامة التى تقوم عليها التربية الحديثة أن يكون التعلم مرتبطاً بالنشاط العملى للتلاميذ ، وليس من الضرورى أن يكون هذا النشاط العملى ذا غرض نفعى أو مادى . وإنما المهم أن يكون ذا قيمة تربوية تؤدى إلى التمرين الجسمى والفكرى وكسب المهارات والعادات التى تساعد على نمو الشخصية كلها .

وكلما كان هذا النشاط العملى مرتبطاً بحياة التلميذ ومتصلا بالبيئة التى ينشأ فيها شعر التلميذ بأهميته وأقبل عليه بحماس وشوق ؛ وكلما تحررت الدراسة من الجو المتكلف بالجلوس فى مقاعد الفصول ، والاستماع لتلقين المدرس والاعتماد على الكتب وحدها ، كمصادر للخبرة التعليمية ، وخرج التلاميذ إلى الهواء الطلق ، كان ذلك باعثاً للصحة والنشاط وأقوى أثراً فى تربية شخصية التلميذ من جميع نواحيها ، فالسماء ونجومها وسحبها ، والبحار والأنهار ومياهها وأحياؤها ، والأرض ومحاصيلها وأشجارها وحيوانها ، وطيورها وحشراتها ، تصلح مادة لإمداد الطفل بالخبرات النافعة التى يجب أن يمارسها بطريقة عملية مباشرة .

ولا غنى لنا فى مصر كبلد زراعى عن أن ينشأ أبناء الريف خصوصاً من تلاميذ مدارسه مشبعين بحب الطبيعة ومتفهمين للشئون الزراعية التى ينشأون فيها وينتفعون من منتجاتها ، بحيث يكونون قادرين على تحسين الأساليب الحالية ورفع مستوى الحياة الريفية . والنواحى الزراعية من أكثر الأمور خضوعاً للتبسيط بما يلائم مستوى إدراك التلاميذ من مختلف الأعمار ، ويمكن أن يدرسها تلاميذ رياض الأطفال على مستوى الإنبات وملاحظة نمو بعض المزروعات ، كما يمكن أن يدرسها طلبة كلية الزراعة على مستوى فنى كالبحث فى قوانين الوراثة وكيمياء النبات والاقتصاد الزراعى . . وهكذا .

وقد رغب تلاميذ أحد فصول المدرسة النموذجية الابتدائية فى زراعة بعض

النباتات بقصد الحصول منها على غذاء للدواجن التى كانوا يربونها فى حظائر المدرسة . فنزلوا مع مدرسهم إلى الفناء واختاروا فيه قطعة من الأرض بالاتفاق مع الناظر ، وكان أول عمل لهم أن يقيسوها ويقسموها إلى ثلاثة أحواض لزراعة الفول والقمح والبرسيم . فكان فى هذه الخطوة فرصة مناسبة للتمرن على إتقان عملية القياس بالمتر والقصبة ومعرفة الأبعاد ومعنى المربع والمستطيل والمبادئ الهندسية الأولية ، كما قاموا برسم قطعة الأرض على ورق المربعات فى كراساتهم ، وقسموها إلى أحواض بمقياس رسم مناسب أوقف المدرس على تقبلهم لفكرته فى بعض الدروس التى زودهم فيها بأمثلة مختلفة للتطبيقات العملية .

وقد قام التلاميذ بحفر قناة توصل الماء من حنفية المياه إلى أرضهم عقب زيارة قاموا بها إلى حقل قريب من المدرسة ، ورأوا فيه الساقية التى تستعمل فى رفع الماء فى القنذة التى توصله إلى الأرض . وقد عبر التلاميذ عن مشاهداتهم فى هذه الزيارة بالكتابة والرسم ، ثم قام التلاميذ بإعداد أرضهم للزراعة بعزقها بالفأس وتخطيط حوض الفول ، وقسم المدرس هذا العمل بينهم بالتناوب تحت رقابته الشديدة حتى لا يخطىء أحدهم استعمال الفأس فيصيب زميلا له ، ثم أحضر التلاميذ الحبوب أو « التقاوى » وجربوا زراعتها فى أصص رتبوها بنظام خاص حول الأحواض ، ثم قسموا أنفسهم إلى ثلاث مجموعات تختص كل منها بزراعة أحد المحاصيل المتفق عليها ، وقد اهتم التلاميذ بجمع أنواع مختلفة من البذور وعيناتها ، وفكروا فى عرضها بالفصل فى أنابيب اختبار كتبوا عليها أسماء كل نوع .

وبعد أن قام التلاميذ بالزراعة أحسوا بمشكلة الاهتمام بالنظافة أثناء القيام بالعمل فى المزرعة ، فاتفقوا على إحضار « مرايل » يلبسونها أثناء وقت المزرعة ليسهل تنظيفها ؛ وعند ما ظهرت بوادر النبات كان باقى تلاميذ المدرسة يحاولون إتلافها ، فنشأت الحاجة إلى عمل سور حول الأرض ، ولوحات يكتب عليها اسم المزرعة وأسماء النبات فى كل حوض ، كما ظهرت الحاجة إلى ضرورة ترتيب حراسة المزرعة أثناء الفسح فعملوا جدولا لنوبات هذه الحراسة بين تلاميذ الفصل بما يضمن عدالة التوزيع . وقد قام التلاميذ بحساب تكاليف السور واللوحات وكان فى ذلك فرصة أخرى للتدريب الحسابى . وأتاحة الفرصة للتدرب على التعاون الاجتماعى فى سبيل المصلحة العامة .

وكانت كل هذه الخطوات تتم بعد مناقشات واقتراحات ومشاورات يقف أثناءها المدرس موقف المرشد الموجه الناصح بحيث يضمن حسن نظام المناقشة . وكان التلاميذ يكتبون خطوات عملهم فى كراسات المشروعات أولا بأول ، ويقوم المدرس بتصحيح أخطائهم اللغوية رغم أنه لم يكن مدرس اللغة ، فالمفروض أن يعنى مدرس أى مادة باللغة العربية فى كراسات تلاميذه .

وأثناء نمو النباتات كان التلاميذ يتتبعون تطورها ، ويقارنون بينها من حيث أجزاء النبات وشكل الأوراق وهكذا ، كما كانوا يرسمون ما يشاهدونه من وقت لآخر من التغيرات الجديدة لكل نبات ، فكانت كراساتهم سجلات وافية توضح التغيرات التدريجية فى كل نمو من النباتات الثلاثة . بحيث يمكن من هذه السجلات معرفة المدة التى ظهرت بعدها الأوراق ، والتى ظهرت بعدها الأزهار ، والمدة التى تحولت الأزهار فيها إلى ثمار . . وهكذا .

وكان يتخلل كل هذه المدة دراسة ما يجمعه التلاميذ من المعلومات من أهلهم ومن الفلاحين المجاورين للمدرسة ومن الكتب وغيرها عن حاجات النبات للماء والهواء والشمس والسماد ، وعن عمليات الرى والصرف . وعن أهمية استئصال الحشائش الضارة المتطفلة فى المزرعة . كما كان التلاميذ يقومون بتهوية الأرض بالعزق وباقتلاع الحشائش المتطفلة بأنفسهم . وكانوا يسجلون عملهم دائماً فى مذكراتهم .

وفى الزيارات المتكررة للتلاميذ إلى الحقول المجاورة كان التلاميذ يقارنون بين زراعتهم وزراعة الفلاحين . وكانوا يتأملون حياة الفلاحين وأساليب معيشتهم وأعمالهم ، والمواشى التى يقتنونها وأهميتها فى الرى والحرث وإدرار اللبن . وهكذا كانت تتاح الفرص للنمو الاجتماعى وزيادة الوعى بالمشكلات الاجتماعية . وقد تطور ذلك فيما بعد إلى مشروع مستقل عن « حياة الفلاح » وانتهوا منه إلى القيام بتمثيلية شائقة .

وكانت خاتمة مشروع المزرعة احتفال التلاميذ بحصاد ما تبقى من القمح والفول ، أما البرسيم فكانت تأكله أرانبهم كلما كبر فينمو غيره مرة أخرى .

والمهم فى كل هذا أن التلاميذ كانوا يتعلمون ويزيدون ثقافتهم أثناء عملهم وكانت خبراتهم العملية مصحوبة بتفهم الحقائق العلمية بصورة تناسب إدراكهم وإلى القارئ بعض العبارات التى كتبها أحد التلاميذ : « نقلع الحشائش من

جذورها وهى خضراء لأننا إذا تركنا الجذور تنمو ثانياً وتكبر وتعمل بذوراً وتقع البذور على الأرض وتطلع حشائش ثانياً وكأننا لم نقلع شيئاً . » . . « رأينا فى كل عود قمح ناضج سنابل ملآ نة بالحبوب وسنتركها لتجف ونحصد القمح لنأخذ منه الحبوب لنعمل منها التقاوى للسنة القادمة إن شاء الله » .

هذا ومما زاد فى روعة المشروع وحماس التلاميذ فيه ما كانوا يرددونه بأغانيهم فى « نشيد المزرعة » الذى ألفه لهم الأستاذ « عبد الحميد أبو العزم » الذى كان مدرسهم فى اللغة العربية فى ذلك الوقت والذى أصبح الآن مدرساً بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة .

إنا رجال المزرعـــة   فى حقلنا يحلو العمل
ذا غرسنا ما أبدعـــه   يا حسنه لمـــا اعتدل
هذى الزروع الناضرة   أنواعهـــا لا تحصر
تروى بأيد ماهـــرة   هيا إليهـــا وانظروا
القمح فى سيقانـــه   انظـــر لهذى السنبلة
مالت على عيدانه   ذا رقصها ما أجملـــه
برسيمنـــا برسيمنـــا   نواره مثل الزهـــر
أوراقـــه خضر لهـــا   رسم بهـــا سر النظر
والفول أبدى زهـــره   ريان أبيض ناصعا
إن كنت تبغى عطـــره   فاذهب إليـــه خاشعا
دع زرعنا فى حقلـــه   حتى يجىء الموعد
وانعم بنـــا فى ظله   لمـــا ترانا نحصده

جمعيات التعاون فى المدارس الفرنسية

بقلم موريس كولومبان

بلغ عدد هذه الجمعيات فى المدارس الفرنسية فى العام المدرسى ، ١٩٥٠ — ١٩٥١ ، اثنى عشر ألفاً وثمانمائة وثمانية تضم ٤١٧,٤٣٥ عضواً من الأطفال(١) فتجاوزت العدد الذى كانت عليه فى السنة السابقة ، بألف وخمس وستين جمعية ، وثمانية وأربعين ألف عضو .

لقد كان محور نشاط هذه الحركة فى بادىء الأمر فى المدارس الابتدائية ، (وفيها الآن ١٢,٥٦٤ جمعية تضم ٣٨٤,٥٨١ عضواً) ثم امتدت منها إلى المدارس الثانوية والفنية ، فقامت فى الأولى ١٢٣ جمعية تجمع ١٢,٦٨٤ عضواً ، وفى الثانية ١٢١ تضم ٢٠,١٧٠ عضواً .

وليس أدل على نجاح هذه التجربة من تضخم الأرقام ، واتساع مجال العمل . وقد بلغت هذه الحركة التعاونية شأواً يجوز معه أن نحاول الآن استعراض النتائج واستخلاص العبر ، وسنعرض فيما يلى نشأة هذه التعاونيات ووضعها الحالى مستطردين إلى ما تقوم به من أعمال وما تصيبه من نتائج .

كيف نشأت هذه الجمعيات فى المدارس فى فرنسا :

إن تاريخ هذه الحركة يرجع إلى عام ١٨٩٨ ، يوم عمد أحد المدرسين الفرنسيين فى مقاطعة « سين وواز » إلى تحقيق مشروع تعاونى — لتربية الأرانب ، والعناية بعمائر النحل ، وصناعة أكياس الورق — غايته تمكين الفقراء من الطلبة من دفع بدل اشتراكاتهم فى صندوق المدرسة الاحتياطى . ولم يمض طويل وقت حتى حذا حذوه طائفة من زملائه المدرسين(٢) .

(١) لقد كان عدد المدارس الابتدائية العامة (باستثناء رياض الأطفال) فى السنة المدرسية نفسها ٦٩,٩٧٠ مدرسة .

(٢) راجع الكتاب الذى أصدره موريس برتيلوت ، فى عام ١٩٠٨ ، فى موضوع « التعاون المدرسى » .

وفى السنة نفسها ، أنشأ أحد المعلمين فى مقاطعة « أين » أول جمعية تعاونية مدرسية لزراعة الغابات . وسرعان ما وجدت هذه الفكرة طريقها إلى المقاطعات الأخرى .

وفى عام ١٩٠١ عمد أحد المدرسين فى منطقة « القوج » إلى إدماج التجربتين وضمهما فى مشروع واحد ، فأضاف إلى جمعية العون المتبادل والتقاعد ، التى كان يتولى إدارتها ، قسماً جديداً لزراعة الغابات ، على أن تخصص أرباح هذا القسم لصندوق التقاعد(١) .

وكانت حرب ١٩١٤ — ١٩١٨ ، فلم تنج المدارس من رشاشها ، وعانت من جرائها العوز والدمار ، وقد وصف الأستاذ « بول لابى » مدير التعليم الابتدائى ، وعميد دائرة باريس التعليمية سابقاً ، ما آلت إليه حال المدارس ، بقوله :

« . . . أضاعت المدارس بسبب الحرب الدعائم التى كانت تعقد عليها الآمال لتنهض من عثرتها . لقد كانت تأمل فيما مضى أن تتكاتف الدولة والمجالس البلدية معاً ، لتزويدها بأحدث اللوازم . . . فأصبحت ، لسوء الحظ ، وإذا بهذه اللوازم تبلغ ثلاثة أضعاف ما كانت عليه قبل الحرب ، بينما هبطت اعتمادات المجالس البلدية واعتمادات الدولة عما كانت عليه ، بدلا من أن تساير ارتفاع الأسعار . فلم يبق على المدرسة ، والحالة هذه ، إلا أن تدبر أمرها بنفسها ، وتعتمد على مواردها الخاصة لسد حاجاتها » .

وفى تلك الآونة نفسها ، نشط الأستاذ « بروفيت » ، مفتش التعليم الابتدائى فى مقاطعة الشارانت البحرية ، إلى المطالبة بتجديد المناهج والأدوات المدرسية ، مؤكداً أن النهوض بالبلاد وتعميرها مهمة جبارة شاقة تستدعى اتخاذ مناهج جديدة وعدد جديدة للقيام بالعبء(٢) .

وثار الأستاذ « بروفيت » على مناهج التعليم التقليدية ، وما تنطوى عليه من التلقين الشفوى ، والتزام كتب التدريس ، والبعد عن حقائق الطبيعة والحياة ، وأعلن أنه يؤثر عليها طريقة التعاون المدرسى ، كمنهج فعال للتعليم ،

---

(١) المصدر السابق .

(٢) راجع كتاب الأستاذ « بروفيت » : « التعاون فى المدرسة الابتدائية » طبع ديلاغراف بباريس ١٩٢٢ .

ليقينه بأن الحركة التعاونية المدرسية فى فرنسا هى بمثابة جمعية تمهد للطالب سبيل الدخول إلى الحياة المثمرة . . . وبين أن الجمعيات التعاونية المدرسية تمتاز عن سواها من الجمعيات المدرسية التى لا يقوم فيها التلميذ بدور إيجابى يذكر ، أو يقوم فيها بدور لا أهمية له ، كشأنه مثلا فى جمعيات « التضامن » . فى حين أن جمعيات التعاون ليست سوى نشاط متصل ، يقوم به التلميذ إلى جانب أقرانه ، فيعملون معاً ، على تحسين أحوالهم بأنفسهم والنهوض بأوضاعهم المادية والمعنوية تحت إشراف جماعة يريدون لهم الخير(١) .

ويكاد يكون هذا النهج أقرب إلى فكرة « الحكم الذاتى » التى ظهرت معالمها فى المدارس فى وقت مبكر ، فاقتبستها التعاونيات المدرسية . وأخذت سبيلها حتى إلى أقلام الطلبة الصغار . فى الصف الأول من إحدى مدارس « الفوج » ، فقد خطر يوماً لهؤلاء أن يضعوا دستوراً لتعاونهم ، فعمدوا إلى سنه بأنفسهم وقرروا فى بنده الأول « وجوب التدرب على الحكم الذاتى ، مزودين بإرشادات ونصائح معلميهم ، كى يتمكنوا من ممارسة حريتهم على أحسن وجه ، ويصبحوا فيما بعد مواطنين واعين مدركين لواجباتهم . . . »(٢)

وفى تلك الآونة بعينها جرت محاولة أخرى من هذا الطراز على يد الأستاذ م . ث . فرينيت ، فى منطقة الألب البحرية ، إذ أنشأ فى عام ١٩٢٤ ، مطبعة مدرسية فزود مدرسته بأداة مبتكرة لخدمة التعليم . ولم يلبث هذا المشروع أن شاع بدوره فى طائفة كبيرة من المدارس .

وفى غضون ذلك ، أصدرت وزارة المعارف(٣) توجيهات أثنت فيها على الإجراءات التى اتخذتها هيئة التعليم ، وحثت على اتباع طريقة « الحكم الذاتى » و « التعاون المدرسى » واتخاذهما سبيلا « لتكوين الوعى والخلق عند التلاميذ وتوجيه عاداتهم وتدريبهم على ممارسة الحرية » .

---

(١) راجع كتاب الأستاذ « بروفيت » : « التعاون المدرسى فى فرنسا » طبع ناثان — باريس ١٩٣٢ .

(٢) من محاضرة ألقاها الأستاذ « كاتييه » ، أحد الأوائل الذين اهتموا بهذه الحركة ، فى معهد العلوم الاجتماعية العليا . « مجلة الدروس التعاونية » (عدد أكتوبر — ديسمبر ١٩٢١) .

(٣) راجع الجريدة الرسمية ، عدد ٢٢ (يونيو) ١٩٢٣ .

ما هى التعاونيات ؟

وقد كان ، لهذه الدوافع والتجارب والتوجيهات أثرها فى تكوين الجمعيات التعاونية المدرسية وتطورها إلى ما أصبحت عليه فى الوقت الحاضر ، ووسمت كلا منها بسمات بعضها طفيف تكاد تذهب معالمه ، والبعض الآخر راسخ بين الأثر .

وقد كان من الطبيعى ، نظراً لانبثاق الجمعيات التعاونية عن جمعيات التضامن ، أن تصرف التعاونيات اهتمامها فى المرحلة الأولى من نشوئها إلى العناية بحالة التلميذ الاقتصادية ، وأن تعلق أهمية بالغة على تحصيل بدل الاشتراك من الأعضاء العاملين وأعضاء الشرف ، باعتبار هذا البدل مصدر دخلها الوحيد .

أما التعاونيات المدرسية الخاصة بزراعة الغابات والأشجار المثمرة ، فقد كان من أولى أثمارها توثيق العلاقة بين التلاميذ والطبيعة ، وتعزيز قيمة « العمل اليدوى » وإحياء كرامته فى نفوسهم ، وقد حملت الطالب — بالإضافة إلى ما سبق — على الخروج من عزلته ، والتفكير فى مشاريع إنسانية تتجاوز المصلحة الشخصية ، وتمتد إلى المستقبل دون أن تتوقف عند عتبة الحاضر .
وتتوافر هذه الخصائص اليوم فى التعاونيات المدرسية على اختلاف أنواعها ، وتظهر فيها فى أبهى مظاهر التضامن من بين التلاميذ ، القريبين منهم والبعيدين .
وقد أثارت الحرب العالمية الثانية ، شأنها فى ذلك شأن الحرب العالمية الأولى ، قضية الاهتمام بالمدارس ، وتجميلها ، وتزويدها بما تحتاج إليه من أدوات حديثة ملائمة .

غير أن الأطفال يقدمون الآن إلى المدرسة مساعدة تختلف عما كانت عليه من قبل ، إذ أن المدارس تستعيض اليوم عن بدل اشتراك التلاميذ وأعضاء الشرف ، بما يقدمه لها تلاميذها من ثمرات جهودهم العملية المشتركة ، التى يزداد شأنها يوماً بعد يوم .

وأخيراً ، فإن مطبعة المدرسة قد توفرت على تعزيز النشر ، وإنماء روح العمل الجماعى ، كما يسرت حرية التعبير ، عن طريق مجلة المدرسة(١)

---

(١) وقد بلغ عددها فى عام ١٩٥١ ، ٤٠٠٠ جريدة مدرسية و ٨٠ نشرة إدارية » .

(جريدة الحياة) ، وما رافق انتشارها الواسع من المراسلة ، وعقد الاجتماعات بين مختلف المدارس . وقد زاد ذلك فى حيوية أساليب التعليم ، وخلق ما يمكن اعتباره عناصر جديدة لطراز تربوى جديد(١) .

ويبدو لأول وهلة أن هذه التجارب التى قامت فى الأصل هنا وهناك مستقل بعضها عن بعض ، مفككة العرى ، لا تربط بينها رابطة ، فقد يجد الباحث أن بعضها تم بصورة ارتجالية وأن البعض الآخر كان نتيجة تفكير طويل شاق ، وقد يجد فى بعضها آثار الحماس والجد ، ودوافع الحاجات الاقتصادية والأهداف الثقافية ، واحترام شخصية الطفل والرغبة فى صهر الفرد فى بوتقة المجتمع ، والاندفاع فى تقديس الحرية ، والحرص على تنظيم الجهود . ولكن على الرغم من هذا كله ، فقد تقاربت هذه التجارب مع الزمن ، حتى لكأنها تنهل من مصدر مشترك ، وإن لم يكتمل قط اختلاطها وتمازجها . وقد تكون من هذا التقارب نهج تربوى جديد أصبحت له قواعده الخاصة وأسلوبه الخاص فى الوقت الحاضر .

وفى عام ١٩٤٨ عمد المؤتمر الذى عقده المكتب المركزى للتعاونيات المدرسية إلى تحديد هذا الأسلوب وهذه القواعد ، على أثر التقرير الذى رفعه إليه الأستاذ « سانت أوبير » فقال :

« إن غاية التعاونيات المدرسية ، التى أوحت بتكوينها فكرة سامية تستهدف رقى الإنسان ، هى تزويد أعضائها بأسباب التربية الأخلاقية والقومية والفكرية ، عن طريق ممارسة إدارة الجمعية نفسها ، ومشاركة أعضائها فى العمل .

« وتخصص ثمرات هذا النشاط المشترك لتجميل المدرسة وتحسين ظروف العمل ، وتنظيم التعليم الفنى ، وحسن الاستفادة من أوقات الفراغ ، والتوسع فى مشاريع التعاون والتضامن ، فى أثناء مدة الدراسة وبعد انتهائها(٢) » .

ما هو العمل الذى تقوم به هذه التعاونيات ؟

تقوم هذه التعاونيات الصغيرة بطائفة كبيرة من الأعمال :

---

(١) راجع كتاب « اليزه فرينيت » : « تربية شعبية جديدة » ، عنيت بطبعه المدرسة الفرنسية الحديثة فى مدينة « كان » سنة ١٩٤٩ .

(٢) راجع « نشرة المعلومات » (عدد يناير – فبراير) ١٩٤٩ التى يصدرها المكتب المركزى لحركة التعاون فى المدارس .

فبعضها يهدف مباشرة إلى خدمة المدرسة نفسها ، كزخرفة جدرانها وتنسيق الأزهار والنباتات المتسلقة فيها ، وتزويد متحف المدرسة بمجموعات جديدة يتذرع التلاميذ على جمعها بالأناة وحسن التبصر ، وصنع أدوات التعليم ووسائله البسيطة ، وجمع الوثائق والمعلومات العلمية ، وتحرير المقالات ، إلخ . . .

وثمة أعمال أخرى يراد منها الحصول على بعض المال كتربية الأرانب والنحل ، وبيع محاصيل البقول والزهور ، والنباتات الطبية ، والثمار البرية ، والورق المستعمل ، والحديد الخردة ، والثياب الرثة ، وبعض ما تخرجه أيدى التلاميذ (كاللعب الصغيرة ، ومجموعات الخشب المنشور ، والإطارات ، والمذارى والسلال ، والمواد المصنوعة من الرافية والقطن ، والصوف ، ولوازم الأطفال الصغار . وأعمال التطريز) وتنظيم المهرجانات والحفلات الخاضعة لرسم الدخول ، إلخ . . .

وقد تمكنت التعاونيات المدرسية ، خلال عام ١٩٥٠ — ١٩٥١ من الحصول بفضل هذه الأعمال : على أموال بلغ مجموعها ١٢١ مليون فرنك ، وفيما يلى بعض الأمثلة على مقادير الأموال المتحصلة من مختلف الأعمال :

ثمن المصنوعات اليدوية :	١٦,٨٣٦,٠٠٠	فرنكاً
ثمن الأعشاب الطبية :	٥,٨٧٣,٠٠٠	فرنكاً
دخل الجريدة التعاونية :	٣,٨٢٨,٠٠٠	فرنكاً
ثمن محاصيل البستان :	٢,٣٩٧,٠٠٠	فرنكاً
تربية الدواجن :	١,٧٤٥,٠٠٠	فرنكاً

أما الأموال المتحصلة ، فإنها لا توزع قط على أعضاء التعاونيات ، وفيما يلى أهم الأبواب التى تنفق فى سبيلها : تجميل المدرسة وتزويدها بالأجهزة اللازمة ، وإنشاء المكتبات ، والاشتراك فى بعض المجلات والمسارح ودور السينما ، وابتياع المواد اللازمة للتعليم والتسلية (كالخرائط الجغرافية ، والصور ، والمجاهر ، والفوانيس السحرية أو عدسات العرض السينمائى ، والفوتوغرافات ، وأجهزة الراديو ، ولوازم الطباعة ، والأدوات الرياضية إلخ . . .) واستئجار آلات البيانو ، وتنظيم الدروس والمحاضرات فى اللغة الإنكليزية والموسيقى ، والرقص الفنى ، والخياطة ، وعلم الصحة ، وتدبير المنزل والنزهات الخلوية ، والرحلات ، وزيارة الآثار والمعارض والمنشآت الصناعية ، ومشاريع الإسعاف

(كصندوق الأيتام القصر ، والمخيمات المدرسية ، ومكافحة السل ، وغوث المنكوبين ، وتوزيع الملابس والأحذية على المعوزين) .

وقد بلغ مجموع ما أنفق فى هذه السبيل ، خلال عام ١٩٥٠ — ١٩٥١ : ١٠٧,٥٠٨,٠٠٠ فرنكات ، وفيما يلى بعض الأمثلة على أبواب الصرف .

	فرنك
ثمن أجهزة للعرض السينمائى ولوازم مطبعية وتجديد المكتبات المدرسية :	٣٩,٤٠٠,٠٠٠
نفقات سفر ورحلات تثقيفية :	٣٠,٥٠٠,٠٠٠
للمساعدة والغوث :	١٠,٠٠٠,٠٠٠

وليس أدل على روح التضامن الذى تنطوى عليه هذه المشاريع التعاونية من الجهود التى بذلت فى تعمير مدرسة صغيرة دمرت أثناء الحرب فى قرية « إيسكى نوتردام » ، وتزويد هذه المدرسة بما تحتاج إليه من الأجهزة والأدوات فقد جمعت التعاونيات المدرسية فى فرنسا وممتلكاتها الواقعة وراء البحار ، لهذا الغرض : ٢,٣٣٣,٨٣٣ فرنكاً فى غضون بضعة شهور ، وذلك اتباعاً لتوصية رئيس « المكتب المركزى لحركة التعاون فى المدارس » . وقد جرى جمع هذا المبلغ بفضل مساع قامت التعاونيات المدرسية نفسها بتقريرها واختيارها وتنفيذها (١) وبلغ ما جمعته التعاونية المدرسية الصغيرة فى قرية « إيسكى نوتردام » نفسها (وعدد أعضائها العاملين لا يتجاوز خمسة وعشرين) ١٠,٠٠٠ فرنك .

نتائج التعاونيات المدرسية :

وما من أحد أعلم بهذه النتائج ، وأقدر على تقديرها ، من الذين خبروها وأعملوا فكرهم فيها ، وكانوا — ولا يزالون — على اتصال وثيق بها . وهذا ما يحملنا على الإشارة إلى تقريرين جديرين بالاعتبار ، رفعا مؤخراً إلى المؤتمرات التى عقدها « المكتب المركزى لحركة التعاون فى المدارس » ، أما صاحبة التقرير الأول فهى مدام سكايولا ، مفتشة التعليم الابتدائى بمنطقة السين ، وقد تحدثت

---

(١) أصدر المكتب المركزى لحركة التعاون فى المدارس كتيباً يحمل توقيع نائب رئيسه الأستاذ شارلو ، عنوانه : مشروع جليل فى ميدان التعاون القومى : التعاونيات المدرسية تعمل على تعمير مدرسة « إيسكى نوتردام » ومدها بالأجهزة اللازمة » . وقد استعرض هذا الكتيب الجهود التى قامت بها التعاونيات المدرسية فى هذا الميدان ، على اختلاف وجوهها .

فيه عن « فوائد التعاون المدرسى من الناحيتين التربوية والسيكولوجية » (أكتوبر ١٩٥٠) . وصاحب التقرير الثانى هو الأستاذ « موهين » مفتش التعليم الابتدائى فى منطقة مورت وموزيل وقد تناول فيه « التدريب الخلقى لأعضاء التعاونيات المدرسية » (نوفبر ١٩٥١) .

وترى مدام « سكايولا » أن « حياة التعاون المدرسى من شأنها أن تقوى روح الإقدام والبحث والاطلاع » ، وتساعد على « تكوين العادات الفكرية التى يرتكز إليها كل نشاط عقلى مثمر » . وتلاحظ مدام سكايولا أيضاً أن مواضيع التعليم البحتة نفسها كاللغة الفرنسية والحساب والجغرافيا والتاريخ والعلوم التطبيقية إلخ . . . تستفيد من الآفاق الجديدة التى يفتحها نشاط التعاونيات المدرسية .

ثم تتكلم باهتمام خاص عن الدور الذى تلعبه التعاونيات المدرسية كعامل مساعد فى تكوين روح الجماعات فتقول : « تتألف المدرسة من مجموعة من الأفراد ، يتنافسون فيما بينهم على السيادة ، على أساس ما يملكونه من المواهب (الجسمية ، والعقلية ، وقوة الشخصية ، والمركز الاجتماعى الذى يشغله ذووهم) . ثم تأتى التعاونية المدرسية فتجعل من هؤلاء تدريجياً وحدة منسجمة ، يسودها روح الوفاق والعمل المشترك فى سبيل غايات مشتركة .

ومن شأن هذه الرابطة الجديدة أن تغرس فى نفوس التلاميذ روح الإخلاص والعطف والتسامح ، وتعزز روح الديموقراطية فى تفكيرهم وتصرفاتهم ، فيتدربون على تحمل المسؤوليات والتفكير المنطقى ، إذ تضطرهم الحاجة إلى وضع الخطط ومناقشتها واتخاذ القرارات بشأنها ، وينشأ فيهم روح الجماعات إذ يقدمون على اقتناء الأموال والأملاك وإدارتها بصورة مشتركة .

ولا تغفل مدام سكايولا عن الإشارة إلى ما تعود به التعاونيات المدرسية على التلاميذ من نفع ، من حيث اتساع آفاق تفكيرهم واتصالاتهم عن طريق المطابع والمراسلات التى تخرجهم عن حدود المدرسة والقرية والمنطقة ، بل عن الحدود القومية بأسرها وتذهب بهم إلى أبعد من ذلك .

وأخيراً ، تشاطر مدام سكايولا رأى سائر المربين الذين خبروا التعاونيات المدرسية فتؤكد أهمية الاتصال المباشر ، الذى تخلقه هذه التعاونيات بين

التلميذ والمعلم ، فتتيح للمعلم أن يتعرف إلى طبيعة كل تلميذ ، وما يمتاز به من خصائص شخصية ، فيبتكر الأساليب لإنماء هذه الخصائص وتربية كل تلميذ بمفرده على أحسن وجه .

وأما تقرير الأستاذ « موهين » فإنه يتناول بصورة خاصة تكوين الطبائع لدى الأطفال . وهو جدير ، من هذه الناحية ، بتحليل مسهب ، ولكن ضيق المقام يحملنا على الاكتفاء ببحث النتائج التي وصل إليها فى تقريره .

لا شك أن المدرسة التقليدية — القائمة على فرض السلطة — تسفر فى النهاية عن تقوية حاسة الأنانية ومحبة النفس لدى التلاميذ ، شأنها فى ذلك شأن كل تربية تقوم على مبادئ التنافس والتنازع . أما التعاونيات المدرسية ، فإن من فضائلها أن تصهر التلميذ بالتدريج فى بيئة تلائم مقامه ، وتؤهله للتعامل مع أقرانه عن طريق تكييف مصالحه الذاتية دون أن يعرضه ذلك إلى إفناء شخصيته أو طمس قدرة الإبداع فيه .

ومن حسنات التعاونيات أيضاً أن تكبح من جماح كل من القطبين المتضادين اللذين يتجاذبان ميول الطفل ، فتضعها موضعاً وسطاً ، وتحمل التلميذ فى علاقاته مع أقرانه على الاستعاضة عن مبادىء التنافس والتراحم بروح خالص من التعاون المستمر .

الوضع القانونى للتعاونيات المدرسية :

لا تعتبر التعاونيات المدرسية شركات عادية ، ما دامت تضم بين أعضائها أطفالا قصراً ، وما دام القانون الذى تنشأ بموجبه هو القانون المؤرخ فى ١ يوليو ١٩٠١ ولذلك يحق لها أن تقوم — دون أن تطلب رخصة خاصة . غير أنها لا تتمتع بوضع قانونى ولا يحق لها أن تقتنى ملكاً أو مالا(١) .

ولو لم يكن هناك مخرج قانونى ، لحرمت التعاونيات المدرسية ميزة أثبت الاختبار عظم أهميتها فى ميدان التربية : ألا وهى التمكن من اقتناء ملك مشترك والإشراف على عمل مشترك . وقد كان المخرج المذكور إنشاء جمعية وطنية تضم

(١) راجع بحوث الأستاذ « لابس » عن « تطور الوضع القانونى للتعاونيات المدرسية » (مجلة التعاون المدرسى ، عدد أكتوبر — نوفمبر ١٩٥٠) و « الوضع القانونى للتعاونيات المدرسية وأهميته القانونية » (مجلة التعاون المدرسى ، عدد أكتوبر — نوفمبر ١٩٤٩) .

التلاميذ والمعلمين معاً ، يُرخص لها حسب الأصول ، فيصرح لها باقتناء الأملاك والأموال . واعتبرت التعاونيات المدرسية فروعاً محلية لهذه الجمعية الآن، وبذلك يحق لها أن تتمتع ، عن طريق التفويض ، بالميزات التى تتمتع بها الجمعية الأصلية .

وقد جاءت هذه الفكرة من الأستاذ « بونيون » ، مفتش التعليم الابتدائى ومدير إحدى تعاونيات الاستهلاك الكبرى . إذ أنشأ فى شهر مايو ١٩٢٨ جمعية سجلت تحت اسم : المكتب المركزى للتعاونيات المدرسية ، ولم يلبث هذا الاسم أن تغير فى شهر ديسمبر ١٩٢٩ فأصبح : « المكتب المركزى للحركة التعاونية فى المدارس » وقد حرم هذا المكتب فى أثناء الاحتلال الألمانى استعمال مقره المركزى ، كما سحبت منه رخصة العمل ، ولكن ذلك لم يثنه عن متابعة نشاطه ، حتى تم إنشاؤه من جديد فى عام ١٩٤٥ .

وتعد هذه الجمعية منشأة خاصة ، ولكنها نالت اعتراف وزارة المعارف (التربية الوطنية) فأذنت لها أن تتخذ فى بناية المتحف التربوى مقراً لها .
وتسير هذه الجمعية على نظام اللامركزية ، ولها فروع فى جميع المحافظات ، وقد بلغ عدد هذه الفروع مؤخراً ٨٠ فرعاً ؛ يتألف كل منها من أقسام محلية هى التعاونيات المدرسية .

غير أن هذه التعاونيات ليست شركات عادية فى نظر القانون ، ولذا فإن المكتب المركزى لا يعتبر « اتحاداً » أو « نقابة » بالمعنى الصحيح ، ولو أن تكوينه اللامركزى يجعله أقرب ما يكون إلى شكل النقابات ووظائفها . ولئن كان هذا المكتب لم ينشأ فى الواقع من « الوحدات » التى يتكون منها ، إلا أنه يسهر على خدمة هذه « الوحدات » ، ويساعد على تنظيمها وضبط أمورها ، تاركاً لها تحمل المسؤولية عن أعمالها .

وينظم المكتب فى كل عام مؤتمراً سنوياً ، ويقوم بإصدار النشرات (وقد وزع منها ١٣٥,٠٠٠ نشرة فى عام ١٩٥٠ — ١٩٥١) كما يقوم بإصدار مجلة التعاون المدرسى ، وقد نظم مباراة وطنية بين التعاونيات المدرسية وأنشأ معرضاً متنقلا . وبالإضافة إلى ذلك فإنه يسهر على الاتصال بأمهات الجمعيات التعليمية واتحادات التعاونيات الأهلية . ويعتبر هذا المكتب مظهراً خاصاً من مظاهر حركة التعاونيات المدرسية فى فرنسا ؛ وله يعود الفضل فى جميع

المعلومات الواردة فى هذا المقال .

وقد أتاحت الظروف المواتية لليونسكو أن تنشر معلومات مماثلة لهذه ، عن التعاونيات المدرسية فى البرازيل . على أن هناك تعاونيات مدرسية من هذا النوع قامت فى طائفة كبيرة من البلاد الأخرى ، كالأرجنتين وبلجيكا وبلغاريا وسيلان وكندا وأسبانيا والمجر والهند والمكسيك ومراكش وبولونيا ورومانيا وسويسرا وتشكوسلوفاكيا وتونس والاتحاد السوفيتى وفنزويلا . ولا شك أن مقارنة النتائج التى أسفرت عنها هذه التجارب المختلفة وتمحيص نظمها وميادين نشاطها من شأنه أن يعود بأكبر النفع على جميع الذين يهتمون بأساليب التعليم الحية ، أو يعنون بشؤون التعاونيات المدرسية نفسها . وهذا أمر يمكن تحقيقه عن طريق تبادل المعلومات ما بين مختلف الأقطار ولا شك أن منظمة اليونسكو ستكون مغتبطة بالقيام بدور مركز التبادل المطلوب .

الطفل فى المدرسة

للدكتور مصطفى فهمى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين

إلى عهد قريب كان ينظر إلى المدرسة على أنها مكان للدراسة وتلقين المعلومات وعرض المشكلات الخاصة بالمنهاج ، والبحث عن أنجع الوسائل لنقل مواد الدراسة المختلفة من عقول المدرسين إلى التلاميذ . إلا أنه فى السنوات الأخيرة اتضح للمشتغلين بتربية النشء أن للمدرسة وظيفة اجتماعية ، لا تقل فى أهميتها عن الوظيفة الثقافية السابقة ، فالمدرسة فى نظر هؤلاء وحدة اجتماعية ، شأنها فى ذلك شأن الأسرة ، وهى تساهم عن طريق ما تخلقه من مواقف اجتماعية متنوعة فى بناء شخصية الفرد الاجتماعية ، إذ بوساطتها يتعلم الطفل كيف يعيش ويتعامل مع الآخرين على مستوى غير مستوى الأسرة ، وفيها يتعلم كيف يقوم بأعمال معينة ، وكيف يتنافس مع الآخرين ، أو يتعاون معهم ، وكيف يكوّن اتجاهات جديدة ، وكيف ينجح وكيف يفشل . . . وما تلك إلا وسائل تعد له العدة ليتعلم كيف يتعامل مع العالم الخارجى عند ما يخرج إليه .

وعلى هذا الأساس أخذ المحدثون من رجال التربية ينظرون إلى المدرسة على أنها مركز اجتماعى هام ، هى مدينة داخل مدينة ، يقضى فيها الطفل ساعات طويلة من حياته اليومية ، يكتسب فيها خبرات إجتماعية تساعده عن أن يتلاءم مع المجتمع الكبير .

ويخطىء من يعتقد أن المدرسة حجرات للدراسة ولتلقى العلم ، إذ بجانب ذلك أوجه عدة للنشاط الاجتماعى ، تمكن الأطفال من اكتساب المعايير الاجتماعية المختلفة ، فعن طريق نظام الأسر فى المدرسة والمعسكرات والأندية المدرسية والاجتماعات بالزوار، بين الحين والحين ، والمعارض المدرسية والرحلات ، يتعلم التلميذ الكثير من الأسس والعادات الاجتماعية .

بعض المشكلات التي يتعرض لها الطفل عند التحاقه بالمدرسة :

يتعرض الطفل أحياناً لبعض المواقف الاجتماعية التي تسبب له صعوبات خاصة ،. وهذه الصعوبات من شأنها مضايقته وشعوره بعدم السعادة فترة من الزمن ، إلا أنه سرعان ما يعود نفسه التغلب على هذه الصعوبات ، ليتمكن من التلاؤم مع المجموعة التي ينتمي إليها ، إذ يتعذر عليه ، من غير هذه الملاءمة، مواصلة الدراسة والإنسجام مع المجموعة .

ولا شك أن هذه الملاءمة الجديدة تكسبه خبرة تساعده على الحياة خارج جدران المدرسة .

ومن بين المشكلات التي يصادفها الطفل عند التحاقه بالمدرسة ما يلي :

١ — يشعر الطفل عند التحاقه بالمدرسة لأول مرة ، أو عند إنتقاله إلى مدرسة جديدة ، أنه شخص غير معروف ؛ وينظر الأطفال إليه نظرة تدل على الدهشة والاستفسار ، وتتبعه هذه النظرات أينما تحرك ، وهو لذلك يشعر بالحرج وعدم السعادة ، وبالرغبة في الهروب من الموقف ، وخلاصة القول أنه يشعر أن مركزه وسط المجموعة الجديدة مهدد .

وقد يترتب على هذه النظرات والاستفهامات المتبادلة بين الطفل الجديد وقرنائه في المدرسة ، منازعات تأخذ شكل شجار ، أو تبادل ألفاظ نابية . وفي أغلب الأحيان يقوم الطفل الجديد بتلك الاستجابات العدوانية ، ليثبت وجوده وسط الجماعة الجديدة ؛ فإذا كان لديه من الوسائل الجسمية أو المادية ما تجعله يفوز بالغلبة ، ثبت مركزه وسط الجماعة ، دون أن يكون هدفاً للنقد أو التجريح. أما إذا كان ضعيفاً، لا حول له ولا قوة ، غُلب على أمره ، وعند ذاك يفضل إما الانطواء على نفسه ، أو السير في الركب تابعاً لا حول له ولا قوة .

٢ — ولما كانت المدارس — وخاصة مدارس المرحلة الأولى — تتضمن مجموعات متفاوتة من أبناء الشعب ؛ فنهم من أتى من أسر فقيرة ، ومنهم أبناء الأسر الغنية ، ذات التقاليد والألقاب ، فلا شك أن اختلاط أبناء الطبقتين يعرض أبناء الطبقة الأخيرة لبعض الصعوبات التي تحول بينهم وبين الاندماج مع الآخرين . وقد يحدث أن يحاول هؤلاء الأطفال الاندماج مع غيرهم ، ممن هم دون مستواهم الاجتماعي ، إلا أنهم يجدون معارضة من أسرتهم التي تحذرهم

دائماً من الاختلاط بهم ، أو دعوتهم إلى المنزل ، أو الاشتراك معهم فى ألعابهم .

٣ — وهناك مشكلة ثالثة يتعرض لها بعض الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة ، وأقصد بذلك تلك الفئة من الأطفال الذين تربوا تربية خاصة ، تربية تقوم على الحماية والرعاية البالغة . إن أمثال هؤلاء الأطفال يكونون فى العادة ذوى نعومة ورقة وحساسية شديدة ، ولذلك نجدهم لا يقوون على المقاومة والتنافس فى المدرسة ، أو رد العدوان ، أو حماية أنفسهم مما يقع عليهم من إيذاء . ويتميز سلوك هؤلاء الأطفال — بالإضافة إلى ما سبق— بأنهم ينتحلون المعاذير كثيراً، ويظهرون من الضجر والتأفف وعدم الرضا لكل شىء حولهم ، فتجدهم يشتكون من دورات المياه بالمدرسة ، ومن وسائل الشرب ، ومن مواعيد تقديم الطعام ، كما يرفضون خلع ملابسهم أثناء دروس النشاط . . . إلخ .

المدرس وتكوين الطفل اجتماعياً :

يُكون مدرسو المدرسة جزءاً صغيراً من البيئة المدرسية ؛ وهذا الجزء رغم صغره ذو أثر كبير فى سلوك التلاميذ الاجتماعى .

ويتوقف نجاح المدرس فى تكوين الطفل اجتماعياً ، على عوامل متعددة يجب توافرها فى المدرس نفسه أو المدرسة نفسها ، وهى :

أولا : عمر المدرس :

ولا يقصد بذلك العامل عمر المدرس الزمنى فحسب ، بل ما يصحبه من نضج عقلى واجتماعى ، وما يترتب على ذلك من توازن انفعالى وتماسك فى شخصيته واتجاهاته نحو الأطفال . وكلما توافرت هذه الصفات فى المدرس صغير السن ، كان ذلك عاملا مساعداً على سرعة الاستجابة بينه وبين الأطفال .

فصغر السن يعتبر عاملا من بين العوامل التى تساعد المدرس على فهم مشكلات تلاميذه وعلى مشاركتهم فى أوجه نشاطهم ، وكل هذه أمور تساعده على أن يصبح صديقاً لهم ، فتزول بذلك الفجوة بين المدرس والتلميذ . إلا أن التمادى فى إنشاء صداقات بين المدرس والتلاميذ من شأنه أن يفقد المدرس صفة مهمة من الصفات التى يجب أن يشعر بها التلاميذ ، وأعنى بذلك أن يكون موضع احترام وتقدير منهم .

أما فى حالة المدرسين كبار السن فإنه يتعذر عليهم دائماً وضع أنفسهم محل تلاميذهم ، وهم دائماً ميالون إلى التعالى والسمو على الأطفال ، والبعد عن مطامعهم وميولهم . إن الطفل يعتبر المدرس المتقدم فى السن بديلا لوالده ، ومن ثم يتعذر عليه أن يزيل عوامل الكلفة التى تنشأ عادة بين الطفل ووالديه . وكلما كان فارق السن كبيراً بين المدرس وتلاميذه ، كانت آثاره فيهم محدودة ، أو بعبارة أصح معدومة .

ثانيا : جنس المدرس :

إن جنس المدرس ، من حيث هو ذكر أو أنثى ، يلعب دوراً هاماً فى توجيه التلاميذ . وهنا تبرز هذه الأسئلة التى لها علاقة بالمشكلة التى نحن بصددها :

هل هناك علاقة بين جنس القائمين بالتدريس ومرحلة التعليم ؟ وهل تكون المدرّسة أكثر أثراً فى مراحل التعليم الأولى ؟ وما نوع العلاقات التى تتكون بين المدرس والطفل عند اختلاف الجنس بينهما ؟ وما فكرة المدرس والمدرسة عن المشكلات الخاصة بالتنظيم المدرسى ؟

وسنوضح الإجابة عن الأسئلة السابقة فيما يلى :

تجد المدرسات صعوبة كبيرة تتصل بالنظام ، ذلك لأن التلميذ فى المرحلة الأولى من التعليم ينظر إلى المدرّسة نظرته إلى أمه ؛ إن الأم فى نظر كل طفل مخلوق يُحب ، ولكن ليس من الضرورى أن يُطاع ، بعكس الأب فالنظرة إليه أساسها الطاعة والرهبة ؛ وبناء على ذلك يشعر الطفل ببعض التراخى إن طُلب منه أن يتعود النظام ، وذلك إذا كانت تشرف على تعليمه مُدرسة . ويتضح ذلك بجلاء فى الشعوب الشرقية ، وكذلك فى الشعوب التى تسكن حوض البحر الأبيض كإيطاليا مثلا .

ثم أن هناك ظاهرة أخرى تحدث نتيجة أن يقوم بالتدريس بالمدرسة معلمات للذكور أو معلمون للإناث ، وهى قيام نوع من الوفاق بين التلميذ والمدرسة ، والتلميذة والمدرس . وغالباً ما تكون أضرار هذا الوئام أكثر من فوائده . فكثيراً ما يؤدى هذا الوئام إلى نوع من التعاطف بين الطرفين ، يخفيه كل منهما عن الآخر ، أو يحاول إظهاره فى أشكال مرضية ، كأن يبدو قاسياً رغماً منه .

أو يؤدى إلى نوع من المحاباة يؤثر فى سير النظام فى الفصل أو يؤجج نيران الغيرة والشقاق بين تلاميذ الفرقة الواحدة .

ثالثاً : الحالة الاجتماعية للمدرس :

هذا عامل ثالث يؤثر فى توجيه سلوك الأطفال ، وتكوين شخصياتهم . إن هناك من الباحثين من يعتقد أن المدرس الأعزب يحاول إعلاء دوافعه الجنسية عن طريق توجيه الطاقة المكبوتة نحو العناية بعمله وبذله كل مجهود فى سبيل تقدم التلاميذ عن طريق التجديد فى وسائل النهوض بهم ورفع مستواهم الاجتماعى والثقافى .

وعلى العكس من ذلك ، تجد أنه فى حالة الزواج — وخاصة فى حالة زواج المدرسات — تنشأ بعض الصعوبات ، وتترتب بعض النتائج ، التى تحول بين المدرسة المتزوجة وبين عملها .

إن على الزوجة التى تقوم بمهمة التدريس — بجانب عملها المدرسى — واجبات أخرى ، فهى زوجة وأم ، ويلاحظ أنها كثيراً ما تفقد أعصابها ، نتيجة للمنازعات التى تحدث فى المنزل ، والتى تنعكس نتائجها — دون شك — على عملها فى المدرسة ؛ ومعرفة هذه المنازعات فى المدرسة تؤثر على سمعتها وهيبتها بين الزميلات والتلميذات . وهناك من يؤيد فكرة زواج المدرسات ، على أساس أن الزواج يجعلهن أكثر فهماً لحياة الطفولة وخصائصها ، وأنهن يستطعن حل الكثير من مشكلات التلاميذ والتلميذات ، وخاصة المشكلات الجنسية

جمع الأزهار

(مقتبس عن مجلة Teachers world)

ربما يظن البعض أن جمع الأزهار عمل صبيانى لا جدوى منه ، تقطع فيه أوصال مئات الأزهار ، وتلقى خارج حجرة الدراسة ، إذا ما حان وقت درس الهجاء مثلا . ولكن الحقيقة أن هناك وقتاً للهجاء ووقتاً يجمع فيه التلاميذ الأزهار ، ويتعرفون عليها ، ويضعونها فى أوان تكتب عليها أسماؤها ، ويقرءون عنها فى الكتب ، ويكونون منها مجموعات يحتفظون بها بطرق مختلفة . وإلى جانب ذلك يرسمون تلك الأزهار ويكتبون صفاتها التى يعرفونها بالدراسة والملاحظة .

ويستطيع التلاميذ قضاء الصيف باحثين عن أصناف جديدة من الأزهار ، يرسمونها ، ويكتبون عنها فى أوقات فراغهم ، ويطلعون على ما استعصى عليهم من المصطلحات ، مثل ألفاظ (المتك — القنابة) فى المراجع المخصصة لذلك ، ويكونون مجموعات شائقة ، ويكتبون كتيبات عن الأزهار التى جمعوها بدافع رغبتهم فى القيام بعمل متيسر لهم فى دائرة البيئة المدرسية ، دون أن يؤدى ذلك إلى إهمالهم لمادة الحساب مثلا .

ويلذ للتلاميذ والمدرسين على السواء اكتشاف الفروق بين أصناف الأزهار المختلفة ، وتنشأ بينهم علاقات ودية إذا ما تسابقوا فى الكشف عن نوع زهرة جديدة عثروا عليها .

ومثل هذه الدراسة طبيعية ، وأكثر اتصالا بحياة التلميذ من دراسة القسمة المطولة ، أو حادث من حوادث التاريخ مثلا .

ويلزم لنجاح مشروع جمع الأزهار توافر عاملين ، ألا وهما التنظيم ووفرة المراجع ، إلى جانب وجود بعض الأزهار بطبيعة الحال . وليس من الضرورى أن يكون المدرس المشرف على مثل هذا النشاط عالماً متخصصاً فى علم النبات ، بل من الجائز أن يدرس الكثير عن الأزهار مع تلاميذه ابتداء . أما عن المراجع فيجب ألا تكون مبدئية ومبسطة لدرجة تجعل التلاميذ على علم بكل محتوياتها

مقدماً ؛ مما يثبط عزائمهم فى حالة قصور مثل هذه الكتب عن مساعدتهم فى التعرف على بعض العينات الجديدة . أما تنظيم الفصل فهناك طريقتان لجمع الأزهار ، أولاهما أن يخرج التلاميذ من الفصل كمجموعة للبحث عن بعض الأزهار ، والأخرى أن يحضر التلاميذ إلى الفصل الأزهار التى يجدونها فى مواسمها. وفى كلا الحالين يجب ألا يكون جمع الأزهار اعتباطاً ، بل ينبغى أن يحقق أهدافاً واضحة ، فى جو يحصل فيه التلاميذ على خبرات ومهارات مختلفة .

وفى حالة خروج تلاميذ الفصل كمجموعة لجمع الأزهار يستحسن أن توضح لهم الأنواع التى لا يحتاجونها ، والتى سبق لهم جمعها ، كما يحسن تدريبهم على جمع زهرة واحدة من كل صنف . ويلزم أن تعد حجرة الدراسة بعدد من أنابيب الاختبار والمخابير لحفظ الأزهار بمجرد جمعها . ولضمان إلمام التلاميذ بجميع العينات التى جمعت يستحسن أن يعرض المدرس كل عينة على حدة ، ثم يكتب اسمها على السبورة وعلى ورقة صغيرة تحفظ مع الزهرة نفسها . وقد يساعد مثل هذا التنظيم على إيقاظ ميول التلاميذ وحثهم على إحضار ما يصادفهم من أصناف جديدة من الأزهار لدراستها فى المدرسة . وإذا عجزت المراجع عن إيضاح نوع زهرة ما ، فهناك سبل كثيرة للتعرف عليها ، إما عن طريق الخبراء أو أولياء أمور التلاميذ أنفسهم . ومن الممكن أن يتبع مثل هذه الدراسة خبرات كثيرة مثل الكتابة الوصفية والتعبير الفنى مما له أثر فعال فى نمو تفكير التلاميذ .

الوظيفة التربوية للمكتبات المدرسية

للأستاذ حسن رشاد
مدير إدارة التسجيل والنشر بوزارة المعارف

إن أهمية الأعمال الفنية الخاصة بفن المكتبات كالتصنيف والتبويب والتسجيل وغيرها تعتبر ممهدة فقط لكيفية الانتفاع بالمكتبة . فليس لأمين المكتبة غرض من جميع تلك العمليات إلا أن يساعد القارىء على أن يستفيد أحسن الاستفادة ، حتى إذا حان وقت تخرجه كان على شيء من العلم حتى يمكن أن تفيده الكتب فى كلتا دراستيه الجدية والترويحية ، ويقتدر على تذوق المطالعة فيعرف ما يقرأ وكيف يقرأ وكيف ينتفع بما يقرأ ، وليس هذا فحسب بل يكون أيضاً قد ألم بنظم المكتبات العامة حتى يستطيع الإفادة من مواردها فى مدى حياته المدرسية وفيما بعدها .

وعلى هذا يمكن تلخيص واجبات أمين المكتبة فى (ا) إدارة المكتبة بكل الطرق التى تنظم أعمالها وتجعلها منتجة من غير تعقيد ولا تعويق (ب) أن يجعل جميع أنواع المعلومات التى تحتويها المكتبة فى متناول أيدى روادها من أيسر سبيل وعلى أوسع نطاق ، وأن يرشد المطالعين الذين يكونون فى حاجة إلى إرشاد (ح) أن يعطى دروساً فى كيفية استعمال المكتبة ، وأن ينظم تمرينات عملية لتطبيق تلك الدروس (ء) أن يشجع على تطبيق طريقة المكتبة عند البحث فى الموضوعات التى تعلم بالمدرسة . (ه) أن يعرف تلاميذ المدرسة بالنظم المتبعة فى المكتبات العامة .

وغرضنا هنا أن نخص بالشرح النقطتين الثالثة والرابعة مع توجيه الاهتمام بصفة خاصة إلى أحوال المدارس الثانوية . وعلى ذلك سيتناول بحثنا المسألتين الآتيتين (ا) عرض سريع لرؤوس المسائل أو الموضوعات التى يتناولها التدريب فى المكتبة (ب) بحث موجز لطريقة التدريس وكيفية تطبيقها عملياً .

والمبدأ العام الذى تقوم عليه أعمال المكتبة — مثل جميع المبادئ التربوية —

هو الملاءمة بين تلك الأعمال وبين أعمار وميول التلاميذ فى كل مرحلة ، ثم توسيع مداها وتعميقه كلما ارتقينا درجة ، أو تقدمنا خطوة ولهذا نقصر الكلام على المراحل الواضحة المعالم فى التعليم الثانوى .

التدريب المكتبى :

أولا — موضوعاته :

إننا نفرض جدلا أن التلميذ فى أثناء مرحلة التعليم الابتدائى كان قد تعلم كيف يطالع ، وكيف يتذوق الكتب المناسبة لسنه ، وكيف يبحث فيها بنفسه ، ونفرض أيضاً أنه كان قد عرف الطريق إلى المكتبة ، وإذن يمكننا فى المدرسة الثانوية أن نبنى على هذا الأساس . ففى التعليم الثانوى يسهل علينا الكلام عن التدريب المكتبى فى كل من مراحله الثلاث : المرحلة الأولى (من ١١ أو ١٢ سنة إلى ١٤) والمرحلة الثانية (من ١٤ إلى ١٦ سنة) والمرحلة الثالثة (من ١٦ إلى ١٨ أو ١٩ سنة) . وفيما يلى خلاصة موجزة للموضوعات التى سيتناولها التدريب فى كل مرحلة ، مع افتراض أن « حصة المكتبة » سيكون لها مكانها فى جدول الدراسة . وهذا هو المنهاج المقترح ويشمل موضوعات الدراسة الآتية :

(ا) المرحلة الأولى (من نحو ١١ إلى ١٤) : مشاهدة المكتبة والتعرف على أقسامها — قوانين المكتبة والحكمة فيها — أعمال مكتبية بسيطة مثل كيفية إخراج الكتب وإعادتها إلى أماكنها — قصة الكتب — كيفية صنع الكتب وتجليدها — الواجبات العامة المستحسن مراعاتها لخير الجميع وكيفية العناية بالكتب — كلمة بسيطة عما يتكون منه الكتاب — العنوان ، بيان المشتملات ، المتن ، الفهرس الهجائى ، الغرض من هذه الأشياء وكيفية استعمالها — أسماء الموضوعات المدونة على الأرفف — كلمة بسيطة عن خطة التقسيم وكيفية العمل بها — الترتيب الهجائى — البحث عن الكلمات فى المعجم — الفهرس وكيفية استعماله — تعريف ببعض الكتب النافعة — المعاجم ودوائر المعارف والفرق بينهما والغرض الذى يستعمل فيه كل منهما ، الصحف والمجلات .

(ب) المرحلة الثانية (من ١٤ إلى ١٦) : إعادة سريعة لبعض الموضوعات السابق دراستها — كيف تستخدم فهارس المواد المصنفة والفهارس المبوبة فى جميع المعلومات — عمل قوائم بسيطة ببعض المراجع — عود إلى المراجع

العامة بشيء من التوسع — كيفية الحكم على مقدار صلاحية الكتاب للغرض من استعماله (تاريخ النشر — الحجم — المؤلف — المقصد (المقارنة بين عدة كتب فى موضوع واحد لمؤلفين مختلفين — عود إلى الصحف والمجلات .

(حـ) المرحلة الثالثة (من ١٦ إلى ١٩) هذه هى مرحلة التخصص أى بحث موضوع واحد معين بكل تدقيق وعناية . ودروس المكتبة فى هذه المرحلة يجب أن تشمل إعادة سريعة لما سبق تدريسه عن (١) طريقة المكتبة مع الإشارة إلى مواد الدراسة فى الفرقة النهائية بصفة خاصة ، والاهتمام التام بتدريب التلاميذ على استعمال مداركهم فى نقد الكتب (٢) الاطلاع الواسع على جميع ما تحويه المكتبة من معلومات عن موضوع التخصص وعن علاقته بالموضوعات الأخرى (٣) الاطلاع على المراجع الإضافية كالدوريات والمجلات العلمية (٤) ما يمكن أن تساهم به المكتبة العامة لمساعدة التلاميذ فى هذه المرحلة .

ثانياً : طرائقه وكيفية التطبيق العملى عليها :

إليك أولا بعض ملاحظات تمهيدية (ا) يجب تخصيص حصة أو حصص فى فترات منتظمة ينص عليها فى جدول أوقات الدراسة بحيث يكون لجميع الفصول فرصة الحضور إلى المكتبة إما لتلقى دروس المكتبة وإما للقيام بالتطبيق العملى على تلك الدروس . ويصح أن تطلق على تلك الفترات اسم « حصص المكتبة » ، وتستعمل هذه التسمية للدلالة على الفترات التى يكون فيها العمل خالصاً لشئون المكتبة درساً وتطبيقاً ، لا على الحصص التى يحضر فيها الفصل إلى المكتبة للمطالعة الحرة أو لأى عمل آخر يمكن القيام به فى المكتبة أو فى أى مكان آخر على السواء (ب) فى أثناء الحصة يجب أن تسود روح المساواة وعدم الكلفة ، ولكن مع المحافظة طول الوقت على روح الجد والاهتمام بأن يكون العمل منتجاً (حـ) الزمن الذى يخصص للحصة يجب أن يكون قصيراً وغير مرهق بالمرة ، ويجب أن تتلوها دائماً بعض الأعمال التطبيقية (ء) يجب أن يكون لدى كل تلميذ كراسة خاصة بأعمال المكتبة .

والآن فلنتكلم عن المراحل الثلاث كل بدورها :

١ — المرحلة الأولى :

أول ما نقصد إليه فى هذه المرحلة هو إشعار التلاميذ ومساعدتهم على أن يفهموا أن المكتبة مكان جدير بالإقبال عليه ، لما فيه من لذائذ تمتع الأفكار

وتشبع الميول ، ولهذا يجب الاهتمام بتنويع الأعمال ، وفى هذا المجال متسع لإظهار ملكات الابتكار وحسن التصرف .

وحصة المكتبة لكي تكون نموذجية يحسن أن تشمل ما يأتى (ا) بعض تعليمات (ويحسن ألا تستغرق أكثر من خمس دقائق) ولا تخلو من أسئلة أو مناقشة (ب) بعض تمارين مبنية على التعليمات السابقة . (ج) قد يصلح أيضاً إطلاق التلاميذ ليجوسوا خلال المكتبة بغير إرشاد ليستخرج كل منهم الكتاب الذى يروق له ، ويطالع ما يشاء مطالعة حرة . وأرى من الأهمية بمكان أن يعطى التلاميذ وقتاً كافياً ولا سيما فى هذه المرحلة لمزاولة هذا النوع من المطالعة (د) وأخيراً إعادة واستعارة الكتب .

هذا وقد سبق أن أشرت إلى تمارين تبنى على التعليمات والآن أقول أنها أنواع كثيرة وفيما يلى أمثلة منها : فعند شرح تصميم المكتبة وبيان ترتيبها يمكن تكليف الفصل عمل رسم لها ، يشار فيه إلى مواضع المواد الرئيسية . وعند شرح الطريقة التى يصنع بها الكتاب (تجليده — جمع ملازمه إلخ) يمكن إعطاؤهم كتباً لفحصها بأنفسهم ، ومن أمثلة الأعمال المفيدة أن تعرض عليهم الطريقة المثلى لفتح الكتب ، وأن يصور لهم بالأمثلة الواقعية ما يجب عليهم تجنبه من العادات السيئة عند تناول الكتب . وعند شرح كيفية استعمال الفهارس يعين لأحد الأطفال اسم كتاب ، ويكلف البحث عنه فى الفهارس أولا ثم إحضاره من الرف ، وتحسب عليه المدة التى يستغرقها فى هذا العمل . وهذا يحفز متطوعين كثيرين للتسابق ، ثم يمكن تكليفهم أيضاً عمل فهارس بسيطة (ليس للاستعمال الرسمى طبعاً) لأنه لا توجد وسيلة لفهم الغرض من الفهارس خير من تدوين بطاقاتها بالفعل ، وعند شرح الفرق بين المعجم وبين دائرة المعارف وكيفية استعمال كل نوع يعطى كل تلميذ أو كل تلميذين معاً مجلداً من هذا ومجلداً من تلك فى كل منهما حرف هجاء معين ويلفت النظر إلى الفرق بين ما كتب عن كلمة « سيارة » مثلا فى كل من المجلدين ويطلب من التلاميذ الكشف عن أمثلة أخرى وبذلك يعرفون أن المعجم يشرح معانى الألفاظ ، وأن دائرة المعارف تصف الأشياء ، ثم توجه إليهم أسئلة بسيطة ويطلب منهم الإجابة عنها مثل بعض التواريخ ، أو سير بعض الأشخاص ونحو ذلك . ثم بعد مدة يكلفون كتابة فقرات قصيرة أو مقالات مختصرة فى موضوعات يمكن البحث عنها فى الكتب .

أو يدعى بعض التلاميذ ليحدث زملاءه بمحادثات قصيرة عن بعض الكتب التى استمتع بمطالعتها ، وقد يجوز أحياناً أن يقرأ أمين المكتبة نفسه بعض مختارات من كتب القصص أو غيرها ، مما يعلم أن التلاميذ يميلون إليها . هذا وقد سبق أن تكلمت عن قيمة السماح أحياناً بفترة من الوقت للمطالعة الحرة ، وأزيد هنا أن ذلك لسبب وجيه خاص بهذه المرحلة الدراسية، لأن من غير المحتمل فى أغلب الأحيان أن كل واحد من التلاميذ يستطيع أو يحب الحضور إلى المكتبة من تلقاء نفسه فى غير الأوقات المخصصة لذلك ، فهؤلاء الآحاد الذين يغلب على الظن أنهم قليلو الرغبة فى الحضور هم الذين نشعر بأشد الرغبة فى اجتذابهم . ومن المسلم به أن النجاح فى كل هذه الأمور يتوقف بجملته على أن توجد بالمكتبة كتب جذابة تعجب التلاميذ ، وتخلب قسراً ألباب من يكونون منهم غير محبين للكتب بطبيعتهم . وزيادة على ما تقدم أرى من المفيد جداً استعمال الفانوس السحرى ، ومجسمات الصور ، عند بحث بعض الموضوعات (مثل قصة الكتاب) وكذلك بعض الأفلام المشوقة .

(ب) المرحلة الثانية والثالثة :

يعاد ما سبق تدريسه للمرحلة الأولى، ولكن فى مدى أوسع وبتفاصيل أكثر ، فتعرض المراجع الأصلية التى لم يسبق عرضها، مع توجيه عناية خاصة إلى طرق البحث عن المعلومات ، وتعويد التلاميذ استعمال مداركهم فى نقد المصادر ، ومرة أخرى نلفت النظر إلى أن الدروس يجب أن تلقى فى محادثات قصيرة ، وأن تصحبها دائماً وتوضحها أمثلة عملية .

أما أوجه النشاط فى هذه المرحلة فتشمل :

أولا : البحث عن المعلومات :

محاولة البحث فى دوائر المعارف وكتب المراجع الأخرى فى نطاق أوسع مدى وأكثر عمقاً مع استعمال التقاويم ونحوها من الدوريات السنوية ، وكذلك كتب السير والإحصاءات ، فإنها تحوى معلومات بسيطة ومفيدة ، أما الموضوعات التى يصح أن توضع فيها أسئلة اختبارية فتشمل: بعض الحقائق المستقلة ، كل منها على حدة — وصف بعض الحوادث — ملخص لبعض الحركات التاريخية — خلاصة موجزة لأحد الموضوعات التى تم بحثها، ومعظم هذه الأعمال أقرب إلى تحرير مقالات بأسلوب الإيجاز . ثم تستخدم الفهارس لتقصى المعلومات اللازمة

لبحث أى موضوع فى المكتبة . وفى هذه الحالة يكلف التلاميذ عمل قوائم بسيطة بالمراجع ، ويحسن كذلك الإكثار من تدريبهم على الاستعانة « بخطة التقسيم » كوسيلة لجمع المعلومات وتطبيقها على « الطريقة التركيزية » ، ونعنى بها معالجة موضوع البحث بخطوات تتدرج من عمومياته إلى خصوصياته . وتفصيل ذلك هو أن أى موضوع ليس إلا فرعاً من موضوع أوسع ، وهذا بدوره ما هو إلا فرع من موضوع أكثر اتساعاً . وإذن فعند استعمال الطريقة التركيزية يبتدىء الباحث بأن ينظر نظرة عامة شاملة كأنه طائر أو طيار ينظر من الجو إلى رقعة من الأرض محيطها واسع ، وكلما هبط شيئاً فشيئاً ضاقت الرقعة ، وتحددت معالمها ، حتى إذا استقر فى النهاية تركزت نظرته فى أضيق نطاق يمكنه من رؤية جميع التفاصيل . وهكذا يبدأ الباحث عن « اللون » مثلا بالقراءة فى كتاب من كتب العلوم العامة ، ثم فى كتاب عن علم الطبيعة ، ثم فى كتاب أو رسالة عن الضوء ، ثم فى كتاب خاص باللون بالذات . فى الحالة الأولى كان ينظر إلى الموضوع ضمن محيط واسع من موضوعات أخرى كثيرة ، وكلما ضاق نطاق البحث برزت تفاصيله ، ووضحت شيئاً فشيئاً ، إلى أن تتجلى بكل وضوح ، ولا يبقى شىء سواها . وطبيعى أن هذه الطريقة لا يتسنى اتباعها فى كل الأحوال ، فإن الوقت لا يسمح بذلك ، وإنما يمكن استعمالها مرة أو مرتين تحقيقاً لكيفية بحث أى موضوع جديد بفهم ودراية ، ونعنى بذلك مقارنته بأصوله العامة قبل دراسته بالتفصيل الوافى .

ثانياً : استعمال المدارك :

وهذا يقتضى تدريب التلاميذ على شيئين (ا) الحكم على أى الكتب يكون أصلح لخدمة غرض معين (ب) المقارنة بين المصادر .

(ا) الحكم على صلاحية الكتاب ؛ كثيراً ما يحدث أن يكلف تلميذ كتابة مقال موجز فى موضوع ما مثل « عهد عمر بن الخطاب » فيختار إحدى السير المطولة . مع أن لحظة تفكير واحدة تكفى بداهة للحكم على أن مثل تلك السيرة تستغرق مطالعتها عدة ساعات من وقته . ولو أنه فعل لأدركه الملل . وإذن فمن الضرورى أن ندل التلاميذ على طريقة اختيار الكتاب الذى يعينهم أكثر من غيره على عمل ما يكلفونه . وعلى أمين المكتبة عند معالجة هذه المسألة أن يبين للتلاميذ أن هناك ثلاث خطوات : الأولى ، أن نحدد بالضبط نوع

المعلومات المطلوبة ، والثانية ، أن نقرر أى نوع من الكتب هو المختص بتلك المعلومات ، والثالثة ، أن نختار من بين كتب ذلك النوع كتاباً أو كتباً بالذات تكون أوفى بغايتنا بعد مقارنة تواريخ النشر وغيرها من أسباب المفاضلة بين الكتب ، وفى هذه الحالة يحسن فحص مشتملات الكتاب وفهرسه الهجائى ومقدمته .

(ب) مقارنة المصادر : وهى فى رأينا من أكثر ميادين الأعمال المكتبية فائدة ، ومن المهم جداً أن تعالج فى هذه المرحلة بالذات مع مراعاة السهولة فى ذلك . ومثل هذا العمل يبدأ بمناقشة بسيطة فى قطعة قصصية أو إخبارية لبيان الفرق بين الحقيقة وتحليلها ، أو بين الخبر والتعليق عليه ، ثم ينتقل من ذلك إلى نقد روايتين من مصدرين مختلفين لخبر واحد ، وليكن عن مباراة فى كرة القدم مثلا ، فيطلب من التلاميذ ملاحظة ما اتفق عليه المصدران فى رواية الخبر ، وما انفرد به كل منهما وعناصر الخبر التى يصلح التسليم بصحتها عقلا ، وما عساه يوجد من ملاحظات . ثم هل توجد أسباب تؤدى إلى ترجيح إحدى الروايتين على الأخرى فى جملتها ، أو فى تفاصيلها . ويمكن الانتقال بعد ذلك من مثل هذه الحالة البسيطة إلى حالات أخرى يكون الخلاف بينها أكثر ظهوراً مثل الحوادث التى تروى أخبارها من وجهات نظر مختلفة سياسياً أو دينياً (وهذا هو أحد الأسباب التى تحتم على المكتبة الاشتراك فى الصحف والدوريات ولا سيما ما كان منها من ألوان سياسية متعارضة) . ومن الطبيعى أن الأمثلة التى تختار لتلاميذ هذه المرحلة يجب أن تكون بسيطة وواضحة ومع ذلك نرجو أن اتباع هذه الطريقة المشار إليها حتى فى هذا المستوى يكون له أثر فعال فى تعليم الاستقلال فى الحكم والحذر من التسليم بالحقائق أو تصديق الأقوال حسبما توحى به عبارتها الظاهرة دون تمحيص أو تدقيق .

قد يقال أن تدريباً من هذا القبيل يجرى فى حصص اللغة الإنجليزية أو التاريخ ، ولكنا نقول أن أجراءه فى المكتبة يتيح فرصة بديعة للتمرن عملياً وبديهى أن مدرس التاريخ أو اللغة الإنجليزية (إذا كان شخصاً آخر غير أمين المكتبة) يكون هو المرشد الطبيعى فى هذه الحالة . وفى الواقع يجب التسليم بأن أعمال المكتبة ليست كلها مما يفرض على أمين المكتبة القيام به لأن « طريقة المكتبة » يمكن تطبيقها على مواد كثيرة . وفى كل حال يكون المدرس المختص بالمادة هو

أكفأ من يقوم بذلك ، على شريطة أن يكون راغباً فيه وموقناً بأنه جزء من عمله . وعلى العموم فالمكتبة المنتفع بها أحسن انتفاع هى التى يفضل غالبية مدرسى المواد أن يقوموا فيها بالتدريس فى أوقات مناسبة كل فى مادته متبعين فى ذلك الأساليب المكتبية .

ثالثاً : عرض نموذجى لطريقة العمل :

١ — الحقائق المفردة : توجه الأسئلة عن الحقائق البسيطة التى يجاب عنها بعبارات قصيرة مكتوبة على أوراق صغيرة ، ويحسن أن يكون لدى أمين المكتبة جذاذات مطبوعة عليها الأسئلة المناسبة ، حتى تكون معدة للاستعمال .

٢ — مقارنة وربط المعلومات : وطريقتها أن توضع الإجابات فى هيئة فقرات قصيرة ، ويحسن أن تكون فى نهرين أحدهما للمصدر (ا) والآخر للمصدر (ب) وتوضع المعلومات التى يشترك فيها المصدران فى الوسط .

٣ — المقالة الفردية : أما غير ما تقدم من الموضوعات التى تتطلب إجابات أطول فسبيلها كتابة مقال . وهذا يجب أن يكون فى أول الأمر قصيراً وبسيطاً ، كما يجب أن يكون من نوع إخبارى لا خيالى . هذا ويجب أن تكون « مقالات المكتبة » مصحوبة دائماً بقائمة المراجع الضرورية ، مع ذكر اسم المؤلف وتاريخ النشر ، ولا بأس من تدوين بعض الملاحظات القصيرة التى تعن للقارئ عن أى كتاب .

٤ — أعمال البحث المشترك :

(ا) الأعمال التمهيدية : (يقوم بها أمين المكتبة أو أحد المدرسين) : يضع عناصر الموضوع ويتأكد من وجود الكتب اللازمة فى مكتبة المدرسة وفى المكتبة العامة ثم يحرر قائمة بالمراجع .

(ب) المناقشة مع الفصل : يناقش الموضوع إجمالا مع تلاميذ الفصل ، ويوضح لهم الغرض منه ، ثم يبين النقط الرئيسية التى يحتمل أن ينقسم إليها الموضوع ، مع تشجيع التلاميذ على إبداء اقتراحاتهم ، حتى يخلص من ذلك المشروع الكامل الذى يكون الجميع قد ساهموا فى تصميمه النهائى .

(حـ) توزيع العمل : يقسم الفصل إلى جماعات صغيرة ، قوام كل منها خمسة أو ستة تلاميذ ، وتتولى كل جماعة قسما من أقسام الموضوع المتفق عليها ، ثم ينتخب لكل جماعة مشرف (رئيس) ، يكون هو المسئول بصفة عامة عن عمل جماعته ، ويكون كل فرد مسئولا عن نقطه فرعية . وهنا فرصة طيبة لأن يسند

لكل فرد ما يتفق مع ميله واستعداده ، فمن الموضوعات ما يستهوى خيال الكاتب فينساق مسترسلا فى إسهابه .

(د) الكتب : من الواضح أن مشروعاً كهذا لا بد أن يستعان عليه بكتب أخرى غير المراجع العامة ، فمثل هذه الكتب يجب سحبها من الاستعارة وإيداعها فى الرف الخاص « بالكتب المحجوزة » ، وإذا كان المقال الذى نحن بصدده قد وضع قبل الميعاد المحدد لإتمامه بوقت كاف فإن الكتب اللازمة له تشترى بصفة خاصة . ثم أن الاتصال بأمين المكتبة العامة قد يؤدى إلى مزيد من المراجع القيمة ، التى يمكن استعارتها أو الاطلاع عليها عند زيارة الفصل للمكتبة العامة .

(ه) عمل كل جماعة : سبق أن قلنا إن أقسام الموضوع التى تتعهد بها الجماعات المختلفة يتفق عليها بالمناقشة مع أمين المكتبة ، وقلنا كذلك أن أفراد كل جماعة يتعهد كل منهم أو كل اثنين منهم بجزء من نصيب هذه الجماعة ، والآن نقول إن الأبحاث تصاغ فى النهاية فى صورة مقالات تعتبر كل منها فصلا من المشروع الكامل . وفى هذا المقام يجب الحذر من نقل فقرات مستساغة من كلام الغير بدون تصرف أو فقرات من كتب عديدة ورصها بجانب بعضها بغير وعى . ثم يجب تشجيع التلاميذ على أن يكثروا من الاطلاع على مصادر مختلفة ، وألا يعتمدوا على واحد فقط ، مع الإشادة بعمل من يقوم منهم باكتشاف شىء من الأخطاء أو المتناقضات فى أثناء مطالعته . وفى النهاية يصحب كل مقال بقائمة المراجع التى استعملت فى تحريره ، وطبيعى أن تلك المراجع يضم بعضها إلى بعض وترتب بحيث يتكون منها ثبت واحد للمقال الكامل.

(و) مراجعة وإدماج المقالات : يؤخذ كل مقال (أى فصل) بدوره ، ويراجع فى مواجهة كاتبه ويصحح ، ثم تجمع الفصول معاً حسب ترتيبها ، وتحذف منها الأجزاء المتداخلة أو المكررة (إذا لم يكن هذا قد روعى عند تحرير المقال) . وبعد ذلك تؤلف لجنة تحرير لإعادة النظر فى المقال واعتماد صورته النهائية . وعلى هذه اللجنة أيضاً أن تضع مقدمة للمقال ، وتتبعها ببيان مشتملاته ، وقائمة بأسماء المشتركين فى التحرير . وإذا لزم تفصيله بفهرس هجائى ، وبيان شامل بالمراجع ، وصور أو رسوم إيضاحية فلتوضع فى الأماكن المناسبة .

(ز) المقال الكامل فى شكله النهائى : يحسن أن تعاد كتابة المقال الكامل من عدة صور وبعد أن يتداوله تلاميذ الفصل كل بدوره يحفظ أخيراً فى المكتبة ، وقد ينشر فى مجلة المدرسة .

ساعة مع دكتور كارل روجرز

لحضرة الأستاذ محمد خيرى حربى ، أستاذ التربية المساعد بمعهد
التربية العالى للمعلمين باسكندرية والآن فى مهمة علمية بأمريكا

أود أن تتخيل معى – أيها القارئ الكريم – السعادة التى تشعر بها ، وأنت تقضى ساعة مع أستاذ قامت طريقته فى العلاج النفسى على أساس أن يجلس معه المريض فينطلق من عنانه ، ويبوح له بكل ما عنده ، لأنه يشعر بأنه أمام شخصية تعيش معه فى جو آماله وآلامه . مثل هذه الشخصية لا بد أن يسعد الإنسان إلى جوارها ويود أن يعيش معها ، لأنها تتألف روحياً من علاقات إنسانية جميلة . وهذا فعلا ما أحسسته فى تلك الساعة التى قضيتها معه قبيل ظهر اليوم الثانى من أبريل سنة ١٩٥٣ .

وقبل أن أحظى بلقائه عرفته من مجموعة كتبه وأفلامه ومقالاته ، ومن التدريب على طريقته مع أحد أتباعه ، الذى دعانى لأن أستعد بمجموعة من الأسئلة ، وأن أعنى بصياغتها حتى تدعوه إلى الأجابة عنها ، فإنى أعرف عن طريقته أنه يدفع من أمامه إلى الحديث أكثر من أن يتحدث هو . ولذلك بذلت قصارى جهدى فى أن أقف منه موقف السائل ، وكل الذى كنت أخشاه أن ينقلب الحديث فأجد نفسى المتحدث ، وأراه المستمع . ويظهر أنه قد أدرك ذلك فحقق بغيتى .

وقد وجهت إليه الأسئلة الآتية :

١ – منذ أكثر من عشر سنوات وأنت تعالج بهذه الطريقة التى ابتدعتها ،

(١) دكتور كارل روجرز Carl R. Rogers أستاذ علم النفس بجامعة شيكاغو ، وعميد طريقة الإرشاد المركز حول العميل فى العلاج Client - Contered Therapy ومن أهم المؤلفات التى يمكن الرجوع إليها فى دراسة هذه الطريقة :

فأى نوع من الانحراف فى العلاقات الشخصية يمكن أن تعالجه طريقتك ؟

أعتقد أن أنواع المشكلات التى تواجه المرضى الذين يطلبون العلاج فى مركزنا ، تكاد تشمل الجزء الأكبر من دائرة الخبرات الشخصية ، فالبعض يأتينا شاكياً من مشاكله الزوجية ، وغيره من الإحساس بعدم الكفاية . ولدينا عملاء من النوع الضجر بمهنته ، وآخرون عندهم إحساس بالفشل ، وأفراد لا يكاد الواحد منهم يتبين أهدافه فى الحياة . ولدينا من يشكو من مشكلات جنسية . وبالجملة فإنه يرد إلى مركزنا أنواع كثيرة من مشكلات عدم التوافق الوجدانى .

٢ — وماذا تقصد بالإرشاد المركز حول العميل

ما معنى هذا الاصطلاح ؟

من الصعب أن أجيب عن هذا السؤال فى وقت قصير كهذا . وكل الذى أستطيع قوله الآن أنها طريقة لمعاونة الناس . وقد قامت هذه الطريقة نتيجة تجارب وبحوث طويلة قضينا بها عشرات السنين . وهى طريقة للعلاج النفسى ، يأتى فيها الفرد الذى يحس بمشكلات نفسية أو صراع نفسى إلى مرشد يقابله عدة مرات ، وفى كل مرة يكتسب الفرد شيئاً من المساعدة على حل مشكلاته . وهذا الوصف ينطبق على أى نوع من العلاج النفسى . ولكن نواة طريقتنا هى : فى الاعتماد على قدرة العميل على فهم نفسه وتوجيه نفسه نحو حياة أكثر كفاية وتأثيراً . ومن أهم الأسس التى تقوم عليها طريقتنا احترام العميل احتراماً حقيقياً ، وتحميله مسئولية ما يقول ، والخطوات التى يتبعها حتى يصل إلى الشفاء التام . وهكذا ترى أن طريقتنا مركزة حوله .

أما الناحية الأخرى من طريقتنا فهى أن وظيفة المرشد هى أن يحاول إيجاد علاقة أو جو سيكلوجى من شأنه أن تنطلق فيه مشكلات العميل من عقالها . وقد دلتنا التجارب على أنه إذا امتلأت نفس المرشد بالعطف على العميل، أمكنه أن يفهمه من وجهة نظره هو ، وهذه النتيجة يمكن الوصول إليها . ذلك أن المرشد إذا وقف من العميل ذلك الموقف الذى وصفته ، فإن عملية الانطلاق يمكن أن تتم عند العميل . وهذا يترتب عليه إعادة تنظيم شخصيته . وبذلك يصبح أكثر قدرة على مواجهة مشكلاته وأكثر رضى عن نفسه .

٣ — وما رأيك فى جماعة المرشدين الذين يرسمون لعملائهم الطريق الذى

يسلكونه للعلاج ؟

إنى أعرف أن الجمهور حين يسمع لفظ « مرشد » يتصور ذلك الشخص الذى يقوِّم أى الذى يحكم على الأشياء بالصحة والخطأ ، والذى يعطى التعليمات للعميل ، فتحدد له ما ينبغى أن يعمل ، وما ينبغى أن يتجنب . ولكن تجاربنا قد دلتنا على أن مثل هذا العلاج غير فعال فى إرشاد الناس ، لأنه لا يؤدى إلى أى تغيير جوهرى يترتب عليه قبول الفرد لنفسه قبولا يؤدى إلى إعادة تنظيم شخصيته تنظيما من شأنه أن يرضى عن نفسه . وهذا الرضى يترتب عليه رضاه عن غيره ، فلا تعود تقوم هناك مشكلات وجدانية بالمعنى الذى نعرفه لأنه يصبح قادراً على مواجهة مشكلاته بنفسه .

٤ — ومعنى ذلك أنك ترى أن عملية العلاج النفسى يجب أن تتجه نحو جعل العميل قادراً على حل المشكلات التى يصادفها فى حياته لا مجرد حل المشكلة التى يواجهها والتى من أجلها قد التجأ إلى المرشد ؟

هذا ما أعنيه بالضبط . فالناس يميلون إلى الأخذ بفكرة أن الإرشاد والعلاج النفسى هو طريقة لحل مشكلاتهم . أما فلسفة طريقتنا فتقوم على أساس أن هذه المشكلات هى دلالات لشخص غير راض عن نفسه ، ونحن نبدأ من هذه الدلالات وننتهى برضاه عن نفسه .

٥ — أنت إذن من المؤمنين — كما آمن روسو من قبل — بأن النفس البشرية خيرة بطبيعتها ؟

الشىء الذى أثار اهتمامنا على ضوء تجاربنا العديدة فى هذا الميدان هو أنك لو تعمقت مع شخص فى كشف الحقائق التى يرغب فى أن يكوّن منها نفسه التى يرضى عنها فلا تشغل نفسك كثيراً وراء البحث عما إذا كانت تلك النفس اجتماعية أو غير اجتماعية ، فالواقع أن الناس جميعاً يحبون أن يعيشوا فى وئام مع الآخرين ، وأن حاجتهم إلى الاطمئنان والتعاطف والصداقة أقوى من أى شىء آخر . فالنفس التى تتكون نتيجة نجاح هذه العملية العلاجية لا يمكن أن تكون شريرة بأى حال من الأحوال .

٦ — وهل ترى أن يقتصر استخدام هذه الطريقة على الأطباء ، أو على علماء النفس ، أو على من جمع منهم بين علم النفس والطب فقط ؟

لقد دلتنى تجاربى خلال السنوات العشر الأخيرة على قدرة المرشدين ، فى الجامعات والمدارس ورجال الدين وغيرهم ، على استخدام هذه الطريقة بنجاح ، رغم أنهم لم ينالوا حظاً من التعليم الطبى .

٧ — ومعنى ذلك أنك لا تجد ضرورة لتوفر الدراسة الطبية فى المرشد الذى يستخدم طريقتك فى الإرشاد ؟

إنى أوافق على ذلك تماماً ، لأنى أحس بأن المشكلات التى نتناولها هى مشكلات تعلمها الشخص داخل نفسه ، فهى ليست أمراضاً ، وإنما هى طرق للسلوك تعلمها الشخص أثناء خبرته الماضية . وهذه الطرق سوف تتغير أثناء عملية إعادة التعلم التى تتم أثناء العلاج ، فهى عملية تعليمية محتاجة إلى مرشد مدرب ليعين الفرد على أن يقوم بعملية إعادة التعلم ، وليست حالة مرضية محتاجة إلى طبيب يصف الدواء .

٨ — ألا يمكن تطبيق فلسفة هذه الطريقة فى ميدان آخر غير ميدان العلاج النفسى ؟

أعتقد أن ذلك فى الإمكان فى ميادين كثيرة ، وسأذكر على سبيل المثال بعض الميادين الدراسية التى لى بها صلة وتجارب ولتتصور معى مثلا لو أنا طبقنا هذه الطريقة فى عملية توجيه الطلبة الجدد فى الجامعات . فالطريقة المتبعة فى كثير من جامعاتنا — كما شاهدت — أن عملية التوجيه تقوم فى الأسبوع الأول من كل موسم دراسى وفيه تنصب المعلومات فى رفق وتؤدة على رأس المستجدين من الطلبة مع مزجها بشىء من الأحاديث المستملحة حتى يمكن احتمالها . ولكن تصور أننا استعضنا عن هذه الطريقة بتنظيم اجتماع للطلبة المستجدين خلال الموسم الدراسى الأول لهم ، وذلك فى جماعات لا تزيد كل منها على عشرين طالباً ، حيث يتناولون بالحديث كل ما أشكل عليهم أو يعترضهم من مشكلات . وتصور أننا قد نظمنا هذه الجماعات بشكل يجعل كل جماعة تشعر بأن هذا الاجتماع هو اجتماعهم . إنى أعتقد أن هذه الاجتماعات تهيئ الفرص لقيام توجيه حقيقى للموقف الجديد . أما عن المعلومات فيمكن أن تسطر فى كتيبات وأن توضع فى متناول أيديهم . وبهذه الطريقة يمكن أن تكون عملية التوجيه مثمرة حقاً ، كما يترتب عليها قيام نوع من التقاليد الحسنة فى الجامعات . وإنى لأذكر حالة واحدة ، قامت فيها هذه العملية التوجيهية ولكنها اعتبرت فى منتهى النجاح .

الميدان الآخر الذى جربت فيه هذه الطريقة بنجاح هو التدريس فى الفصل ، فنحن حين حاولنا تطبيق الطرق المركزة حول المتعلم فى دراساتنا الجامعية كنا نعلم مدى الصعوبة التى نواجهها ، ولكنا من جهة أخرى كنا نعرف النتائج الطيبة التى يمكن تحقيقها بهذه الطريقة . وخلاصة هذه الطريقة هى التخلص نهائياً من عملية التعليم Teaching واستبدالها بإيجاد جو لتيسير عملية التعلم Learning . والفرق بين الطريقتين كما تعلم فى منتهى الوضوح . وفى الحالات التى كان فيها المدرس مجرد مستشار فإن جماعة الفصل قد استغلت قدراتها بشكل واضح فى الوصول إلى الحقائق وفى التعلم الذاتى وفى النمو العقلى والوجدانى ، أو كما قال أحد الطلبة وقد انتهى من دراسة إحدى المواد بهذه الطريقة . لقد اعتدت طول حياتى المدرسية أن احتفل بحرق مذكراتى فى نهاية دراسة كل مادة للدلالة على أنى قد انتهيت منها . أما فى هذه المادة فانه قد قام لدى أساس آخر وهو أنى قد بدأت أتعلم وإن رغبتى لشديدة فى أن استمر

ومثل هذه السياسة يمكن اتباعها فى لجان الطلبة ، وفى اللجان المشتركة بين الطلبة والمدرسين ، فلو أنا وضعنا المسئولية فى يد الجماعة ، ولو أنا فهمنا جيداً الاتجاهات الوجدانية التى قد تبدو دون أن نتعرض للحكم عليها ، فإنه من المتوقع أن نجد فى الجماعة حياة وقدرة على تحمل المسئولية . وقد أخذ بهذه السياسة كثير ممن يتولون بعض المناصب الإدارية فى الجامعات ، فبدأوا يدركون قوة الجماعة فيعتمدون عليها فى أعمالهم الإدارية ، بدلا من أن يعتمدوا على قوتهم الشخصية ، فنجحوا فى الميدان الإدارى أىّ نجاح .

وهناك ميادين أخرى كثيرة فى الإدارة وغيرها ، يمكن أن تطبق فيها فلسفة هذه الطريقة ، وأتوقع لها النجاح ، وإن لم أقم شخصياً بتجربتها فى هذه الميادين

ولم أكن أحسب أن هذا الحديث يسجل ، فالحجرة التى كنا نجلس فيها هى حجرة متواضعة ليس فيها من الأثاث ما يمكن أن يخفى جهازاً للتسجيل ، ولكنه فى النهاية قد أطلعنى على هذا الجهاز داخل مكتبه ، وقد برز منه تسجيل الأصوات .

وهكذا أمكننى أن أحصل على الحديث ، وأن أنقله إلى العربية بإذن منه ، وما أحسبنى كنت قادراً على التسجيل ، وقد كنت أبذل قصارى جهدى فى صوغ الأسئلة ومتابعة الحديث والاستمتاع بهذا الجو السيكلوجى البديع .

قانون

فى شأن تنظيم التعليم الابتدائى

باسم الأمة المصرية :

وصى العرش .

بعد الاطلاع على الاعلان الدستورى الصادر فى ١٠ فبراير سنة ١٩٥٣ من القائد العام للقوات المسلحة وقائد ثورة الجيش .

وعلى القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم مرحلة التعليم الابتدائى المعدل بالمرسوم بقانون رقم ٦١ لسنة ١٩٥٢ .

وعلى القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥١ بشأن نظام موظفى الدولة المعدل بالقانون رقم ١٧ لسنة ١٩٥٢ والمراسيم بقوانين رقم ٧٩ ، ١٢٥ ، ١٣٤ ، ٢٢٥ ، ٢٨٧ ، ٣٣٩ لسنة ١٩٥٢ والقانونين رقمى ٩٤ ، ١٤٢ لسنة ١٩٥٣ .

وعلى ما ارتآه مجلس الدولة .

وبناء على ما عرضه وزير المعارف العمومية وموافقة مجلس الوزراء .

أصدر القانون الآتى :

الباب الأول : الإلزام

مادة ١ — التعليم الابتدائى إلزامى لجميع الأطفال من البنين والبنات من تمام سن السادسة إلى تمام الثانية عشرة .

وينفذ الالزام من أول السنة الدراسية التى تلى بلوغ الطفل سن السادسة ويظل قائماً إلى نهاية العام الدراسى الذى يبلغ فى أثنائه اثنتى عشرة سنة كاملة .

مادة ٢ — التعليم فى المدارس الابتدائية بالمجان . ولا يكلف التلميذ أداء نفقات إضافية .

وتقدم للتلاميذ بالمجان وجبة غذاء كل يوم أثناء السنة الدراسية ، وفقاً للنظام الذى يصدر به قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ٣ — يقع واجب الالزام على والد الطفل . فإن كان الوالد متوفى أو محجوراً أو مقيد الحرية أو غائباً وقع الالزام على المتولى أمره .

مادة ٤ — يعفى الطفل من التعليم الأبتدائى إذا كان مصاباً بمرض أو بعاهة بدنية أو عقلية تمنعه من تلقى الدراسة . ويثبت المرض أو العاهة طبقاً للأوضاع التى يصدر بها قرار من وزير المعارف العمومية .

ويبقى الإعفاء ما بقى المرض أو العاهة، على أنه إذا أنشئت بجهة ما مدارس ابتدائية خاصة لتعليم ذوى العاهات تتسع لقبول جميع الموجودين بهذه الجهة من هؤلاء الأطفال عاد حكم الإلزام بالنسبة للمقيمين بهذه الجهة من هؤلاء الأطفال بقرار يصدره وزير المعارف العمومية .

مادة ٥ — ينفذ الإلزام فى المدارس الابتدائية . ويجوز لوالد الطفل أو المتولى أمره أن يقوم بتعليمه فى معهد آخر حكومى أو حر أو فى منزله ، بشرط أن تكون دراسته معادلة على الأقل للدراسة للمدارس الابتدائية وأن يخطر بذلك منطقة التعليم المختصة قبل افتتاح العام الدراسى .

ويعين وزير المعارف العمومية بقرار يصدر منه شكل الإخطار وطريقة التحقق من معادلة الدراسة .

مادة ٦ — لا يسرى حكم الإلزام إلا فى الجهات التى تنشأ بها مدارس ابتدائية كافية والتى تبين بقرارات من وزير المعارف العمومية .

ولا يتناول الالزام الاطفال الذين يقيمون فى أماكن أكثر من كيلومترين عن أقرب مدرسة ابتدائية وذلك بالشروط التى تبين فى القرارات المذكورة .

مادة ٧ — فى الجهات التى يسرى فيها حكم الإلزام يجب على المكلفين إمساك دفاتر قيد المواليد والوفيات وحفظها أن يرسلوا إلى منطقة التعليم المختصة التى هم فى دائرتها ، أو إلى الجهة التى يعينها وزير المعارف العمومية بقرار يصدر منه، قوائم بأسماء الأطفال المقيدين بالدفاتر التى فى عهدتهم ممن بلغوا تمام سن السادسة أو يبلغونها لغاية أول سبتمبر — وذلك فى ميعاد لا يتجاوز شهر يونيه من كل عام .

ويجب، فى أول سنة لسريان حكم الإلزام على أية جهة ، أن تشتمل تلك القوائم على أسماء الأطفال من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة .

ويجب على شيخ الحارة أو شيخ الناحية أو العمدة بحسب الأحوال أن يرسل إلى منطقة التعليم أو الجهات المختصة قائمة تكميلية بأسماء الأطفال الذين جعلوا محل إقامتهم فى دائرته ممن يسرى عليهم حكم الإلزام ولم تشملهم القوائم السابقة .

وتبين فى جميع القوائم أسماء آباء الأطفال والمتولى أمورهم ومحل إقامتهم .

ويجب على آباء الأطفال ومتولى أمورهم أن يقدموا البيانات اللازمة لإعداد القوائم متى طلب إليهم ذلك وأن يخطروا منطقة التعليم أو الجهة المختصة بمحال إقامتهم الجديدة كلما غيروا سكنهم .

مادة ٨ — تتولى المناطق التعليمية توزيع الملزمين الذين وردت أسماؤهم بالقوائم على المدارس القريبة من مساكنهم بقدر الإمكان . وعلى كل مدرسة إخطار والد الطفل أو متولى أمره بإلحاقه بها وبالموعد المعين لبدء الدراسة .

مادة ٩ — إذا لم يتقدم الطفل إلى المدرسة فى الموعد المذكور أو لم يواظب على الحضور لغير سبب مقبول وجب على ناظر المدرسة إنذار والده أو المتولى أمره حسب الأحوال بكتاب موصى عليه مصحوب بعلم وصول يرسل إليه فى محل إقامته المعروف .

وعند غيابه أو امتناعه عن تسلم الكتاب يسلم إلى العمدة أو شيخ الحارة .

مادة ١٠ — يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على أسبوع أو بغرامة لا تجاوز مائة قرش والد الطفل أو متولى أمره إذا خالف أحكام الفقرة الأخيرة من المادة السابعة ، كما يعاقب بالعقوبة ذاتها إذا

لم يتقدم الطفل المدرسة خلال أسبوع من تسليم الكتاب المنصوص عليه فى المادة السابقة أو عاود التخلف لأعذار غير مقبولة . ويجوز فى هذه الحالة أن تعين المحكمة أجلا لتنفيذ حكم الالزام فإذا لم ينفذه خلال هذا الأجل حكمت عليه بالعقوبة المقررة .

ويحكم فى حالة العود بالحبس والغرامة معاً .

مادة ١١ — يكون لمن يندبهم وزير المعارف العمومية لتنفيذ حكم الإلزام من المفتشين ومساعديهم ونظار المدارس الابتدائية أو وكلائها صفة رجال الضبط القضائى فيما يختص بتطبيق أحكام هذا القانون والقرارات المنفذة له .

الباب الثانى — نظام الدراسة والامتحان

مادة ١٢ — مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية ست سنوات .

مادة ١٣ — لا يقبل فى السنة الأولى من نقصت سنه فى أول سبتمبر السابق لبدء السنة الدراسية عن ست سنوات أو زادت على ثمان .

ويزاد الحدان الأدنى والأعلى سنة لكل فرقة دراسية تالية . مع مراعاة ألا يقبل فى أية فرقة من زادت سنه على ١٢ سنة .

وتنشأ فصول التلاميذ الذين يكون مستواهم الدراسى عند تطبيق الإلزام عليهم غير لائق بفرقة من الفرق الملائمة لأعمارهم إذا وجد عدد كاف منهم .

مادة ١٤ — مواد الدراسة :

١ — القرآن الكريم والدين .

٢ — اللغة العربية (وتشمل الخط العربى) .

٣ — الأناشيد .

٤ — الحساب .

٥ — الهندسة العملية .

٦ — التاريخ .

٧ — الجغرافية .

٨ — التربية الوطنية .

٩ — مشاهد الطبيعة ومبادىء العلوم .

١٠ — قواعد الصحة .

١١ — الرسم .

١٢ — الأشغال العملية (وتشمل الأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها وفلاحة البساتين بالنسبة للبنين . والأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى بالنسبة إلى البنات) .

١٣ — التربية البدنية : —

ويجوز لوزير المعارف العمومية بقرار يصدره إضافة مواد جديدة تدعو إليها حاجة البيئة وظروفها لجميع المدارس أو لبعضها .

ويعفى غير المسلمين من دراسة القرآن الكريم ، وترتب لهم دروس خاصة فى الدين على حسب ديانتهم إذا وجد عدد كاف منهم فى الفرقة وفقاً لما يقرره وزير المعارف العمومية .

وعلاوة على ما تقدم تقوم المدارس بوجوه النشاط المدرسى الحر بما يلائم بيئتها وتلاميذها .

وتنشأ فى بعض المدارس فرق لتحفيظ القرآن الكريم يلحق بها التلاميذ الذين يرغبون فى حفظه .

وتنظم خطة الدراسة ومناهجها فى هذه الفرق بقرار يصدره وزير المعارف العمومية .

مادة ١٥ — يعين وزير المعارف العمومية بقرارات منه كيفية توزيع المواد على سنى الدراسة وعدد الدروس المخصصة لكل منها والمناهج الدراسية، على ألا يقل عدد الدروس عن ٣٢ درساً فى الأسبوع .

مادة ١٦ — تبدأ الدراسة فى يوم السبت الثانى من شهر سبتمبر ، وتنتهى فى يوم الخميس الثانى من شهر يونيه من كل عام .

ويجوز لوزير المعارف العمومية بقرار يصدره أن يعدل هذه المواعيد فى كل المناطق أو بعضها .

كما يجوز له عند الاقتضاء أن يقرر إجازات غير العطلات الرسمية تقتضيها ظروف عامة أو ظروف خاصة .

مادة ١٧ — لا ينقل تلميذ من فرقة إلى التى تليها إلا إذا كان قد تابع الدراسة بانتظام مدة ١٦٠ يوماً على الأقل من أيام العام الدراسى .

ولا يشترط شرط آخر لنقل تلاميذ الفرق الأولى والثالثة والخامسة للفرق التى تليها .

ويشترط لنقل تلاميذ الفرقة الثانية إلى الفرقة الثالثة موافقة المعلمين والناظر وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية . أما التلاميذ الذين يتقرر عدم صلاحيتهم لمتابعة الدراسة بالفرقة الثالثة فتنشأ لهم فصول خاصة للتقوية تعالج فيها نواحى الضعف فيهم ، وينقل هؤلاء فى نهاية العام الدراسى إلى الفرقة الثالثة ، ويجوز نقلهم إليها فى أثناء الشهرين الأولين من العام الدراسى إذا ظهر أنهم قد تداركوا ما فيهم من ضعف .

ويشترط لنقل تلاميذ الفرقة الرابعة إلى الفرقة الخامسة النجاح فى امتحان تحريرى وشفوى يعقد فى نهاية العام الدراسى وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ١٨ — يعقد مفتش كل قسم من الأقسام المنصوص عليها فى المادة ٣٠ فى نهاية العام الدراسى امتحاناً نهائياً للتلاميذ الذين أتموا الدراسة بالفرقة السادسة فى المدارس التابعة لقسمه ، ويعطى الناجحون فيه تقريراً بإتمامهم الدراسة الابتدائية بنجاح .

ويكون الامتحان وشروط النجاح فيه وفقاً للأوضاع الى يصدر بها قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ١٩ — يجوز أن تعقد لتلاميذ السنتين الخامسة والسادسة امتحانات مسابقة فى المواد التى لا تدخل فى نظام الامتحان النهائى المشار إليه فى المادة السابقة ، ويمنح المتفوقون فيها جوائز على حسب الشروط التى يقررها وزير المعارف العمومية .

مادة ٢٠ — لا يبقى التلميذ فى المدرسة الابتدائية إذا كانت سنه فى أول سبتمبر تزيد على ١٢ سنة ، إلا إذا كان حينئذ منقولا إلى الفرقة السادسة فى هذه الحالة يسمح له بالبقاء سنة أخرى .

مادة ٢١ — العقوبات البدنية ممنوعة ويحدد وزير المعارف العمومية بقرار منه نوع العقوبات التى يجوز توقيعها ومن له حق توقيعها .

مادة ٢٢ — يكون نظار المدارس الابتدائية ومدرسوها من أهل المنطقة الحاصلين على مؤهلات

دراسية يعينها وزير المعارف العمومية بقرار منه . فإذا لم يتوافر العدد اللازم من أهل المنطقة جاز التعيين من المناطق الأخرى .

وتكون القاعدة فى هذه المدارس أن يقوم مدرس واحد أو مدرسة واحدة على حسب الأحوال بتدريس جميع المواد الأساسية لتلاميذ الفصل .

مادة ٢٣ — يجوز لوزير المعارف العمومية إنشاء مدارس تجريبية أو نموذجية تنظم بقرار يصدر منه .

مادة ٢٤ — تكون لكل من البنين والبنات مدارس ابتدائية منفصلة . على أنه إذا وجدت مدارس تقتصر لظروف خاصة على الفرق الأربع الأولى يجوز أن تكون هذه المدارس مشتركة تجمع بين البنين والبنات ، وفى هذه الحالة تقوم بالتدريس فيها مدرسات على قدر الإمكان .

الباب الثالث : الإدارة

مادة ٢٥ — تتولى المناطق التعليمية إدارة المدارس الابتدائية الداخلة فى اختصاصها وتدبير جميع شئون التعليم بهذه المدارس فى حدود الميزانية المخصصة لها وطبقاً للقوانين واللوائح والتعليمات التى تصدرها وزارة المعارف العمومية .

مادة ٢٦ — يكون للرئيس المشرف على المنطقة ، بالنسبة إلى شئون هذه المدارس فى دائرة المنطقة ، الاختصاصات والسلطات المقررة فى القوانين واللوائح لرؤساء المصالح .

واستثناء من أحكام القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥١ بشأن نظام موظفى الدولة تكون له أيضاً سلطة تعيين جميع موظفى المدارس الابتدائية فى دائرة المنطقة ، الداخلين فى الهيئة والخارجين عنها ، ونقلهم وترقيتهم ومنحهم الإجازات وتوقيع العقوبات التى يجوز لرؤساء المصالح توقيعها عليهم وذلك بمراعاة حكم المادة ٣٠ .

مادة ٢٧ — تنشأ فى كل منطقة لجنة تسمى اللجنة الاستشارية للتعليم الابتدائى ، وتشكل برياسة الرئيس المشرف على المنطقة وعضوية كل من :

١ — المراقب أو المراقب المساعد المختص بالتعليم الابتدائى فى المنطقة .
٢ — اثنين من المفتشين بالمنطقة يكون أحدهما على الأقل من مفتشى التعليم الابتدائى يختارهما وزير المعارف العمومية .
٣ — ناظر مدرسة ابتدائية وناظر مدرسة معلمين وناظر مدرسة ثانوية بالمنطقة يختارهم وزير المعارف العمومية .
٤ — مندوب عن كل من وزارات الشئون الاجتماعية والصحة العمومية والشئون البلدية والقروية يختاره الوزير المختص .
٥ — خمسة من أهالى المنطقة المهتمين بشئون التعليم يختارهم وزير المعارف العمومية لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد .

مادة ٢٨ — تختص اللجنة الاستشارية بالنظر فى المسائل الآتية : —

أولاً : تحضير مشروع ميزانية التعليم الابتدائى بالمنطقة .

ثانياً : اقتراح الجهات التي تنشأ بها المدارس الابتدائية الجديدة .
ثالثاً : اقتراح نقل بعض المدارس الابتدائية من جهة إلى أخرى أو إلغائها .
رابعاً : اقتراح الجهات التي يتقرر تنفيذ الإلزام فيها من أول السنة الدراسية التالية
خامساً : اقتراح العطلات المحلية .
سادساً : دراسة الرغبات الإقليمية الخاصة بهذا التعليم واقتراح ما يتبع بشأنها
وترفع قرارات اللجنة مشفوعة بمحاضر الجلسات إلى وزارة المعارف العمومية لتقرر بعد بحثها ما يتخذ من إجراءات .

مادة ٢٩ — تنشأ بكل منطقة لجنة لشئون موظفي التعليم الابتدائي . وتشكل برياسة الرئيس المشرف على المنطقة وعضوية المراقب أو المراقب المساعد المختص بشئون التعليم الابتدائي وناظر مدرسة المعلمين المختار لعضوية اللجنة الاستشارية للتعليم الابتدائي والمفتشين المختارين لعضوية تلك اللجنة .

ويتولى مدير الإدارة بالمنطقة سكرتارية اللجنة ، ويكون له حق الصوت في القرارات المتعلقة بالموظفين الإداريين والكتابيين والخارجين عن الهيئة .

مادة ٣٠ — تكون للجنة شئون موظفي التعليم الابتدائي بالمنطقة الاختصاصات المقررة للجان شئون الموظفين بالقانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥١ وتكون قراراتها نافذة إذا وافق عليها الرئيس المشرف على المنطقة . وترفع في حالة عدم موافقته عليها إلى وزارة المعارف مشفوعة بمذكرة تتضمن رأيه لتقرر في شأنها ما تراه .

مادة ٣١ — تقسم المنطقة فيما يتعلق بالإشراف على المدارس الابتدائية إلى أقسام يشتمل كل منها على عدد من المدارس لا يزيد على الثلاثين ، ويشرف على كل قسم مفتش يعينه الرئيس المشرف على المنطقة بعد عرض الأمر على لجنة شئون الموظفين في المنطقة . ويجب في حالة اختيار مفتش قسم من غير موظفي التعليم الابتدائي موافقة الوزارة على التعيين .

مادة ٣٢ — مفتش القسم مسئول عن سير العمل بمدارس قسمه ويكون أداة الاتصال بين تلك المدارس والمنطقة ، ويختص بما يلي : —

١ — التفتيش على مدارس القسم للتوجيه والإرشاد لمعاونة النظار والمدرسين على حل المشكلات التي تعرض لهم ولايقاف المنطقة على أحوال المدرسة وموظفيها .
٢ — اقتراح العدد اللازم للمدرسة من المدرسين .
٣ — اقتراح التنقلات الخاصة بموظفي مدارس القسم .
٤ — اقتراح ما يلزم المدارس من معدات أو تعديلات .
٥ — اقتراح ما يراه محققاً لمصلحة التعليم بمدارس القسم .

مادة ٣٣ — لوزارة المعارف العمومية حق التفتيش على المدارس الابتدائية .
وتبلغ ملاحظات مفتشيها إلى المنطقة التعليمية المختصة للعمل بها .

مادة ٣٤ — على كل مجلس مديرية أن يدرج في ميزانيته سنوياً للتعليم الابتدائي مبلغاً يعادل ٦٦ ٪ من مجموع الرسوم الإضافية المقررة على ضرائب الأطيان بمقتضى المادتين ١٩ و ٢٠ من القانون رقم ٢٤ لسنة ١٩٣٤ الخاص بمجالس المديريات .

وعلى كل مجلس بلدي أن يدرج لهذا الغرض في ميزانيته سنوياً مبلغاً يعادل ١٠ ٪ من مجموع إيراداته .

وتؤدى هذه المبالغ إلى مؤسسة أبنية التعليم لتتولى إنفاقها على الإنشاءات الجديدة فى كل منطقة بحيث لا يقل ما ينفق على الإنشاءات بها عن المبالغ التى جمعت منها .

الباب الرابع — التعليم الابتدائى الراقى

مادة ٣٥ — تنشأ مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ إعداداً ثقافياً واجتماعياً وعملياً ملائماً للبيئة .

وتخصص بعض هذه المدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتجويده بالإضافة إلى ما يدرس من المواد الأخرى الضرورية فى هذه المرحلة .

مادة ٣٦ — يشترط فيمن يقبل بهذه المدارس أن يكون قد أتم الدراسة الابتدائية بنجاح وألا تزيد سنه فى أول السنة الدراسية على أربع عشرة سنة . ولوزير المعارف العمومية بقرار يصدره إضافة شروط أخرى لكل نوع من أنواع الدراسة .

مادة ٣٧ — التعليم فى المدارس الابتدائية الراقية بالمجان . وتقدم للتلاميذ فيها وجبة غذاء كل يوم أثناء السنة الدراسية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ٣٨ — مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية الراقية ثلاث سنوات ، وتجوز زيادة هذه المدة بالنسبة إلى أى نوع من هذه المدارس بقرار يصدره وزير المعارف العمومية .

مادة ٣٩ — يعين وزير المعارف العمومية بقرار منه الخطط والمناهج ونظم النقل والامتحان التى تتبع فى هذه المدارس خلال السنوات الخمس الأولى من العمل بهذا القانون على سبيل التجريب .

مادة ٤٠ — تكون إدارة المدارس الابتدائية الراقية والاشراف عليها وفقاً لأحكام الباب الثالث .

مادة ٤١ — يلغى القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ الخاص بتنظيم مرحلة التعليم الابتدائى وكذلك يلغى كل نص يخالف أحكام هذا القانون .

مادة ٤٢ — على الوزراء كل فيما يخصه تنفيذ هذا القانون وإصدار القرارات اللازمة لتنفيذه .

ولوزير المعارف إصدار القرارات المؤقتة اللازمة لتنظيم مرحلة الانتقال ويعمل به من بدء العام الدراسى التالى لنشره فى الجريدة الرسمية .

قانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣
بشأن تنظيم التعليم الثانوى

باسم الأمة :

وصى العرش المؤقت .

بعد الاطلاع على الإعلان الدستورى الصادر فى ١٠ فبراير سنة ١٩٥٣ من القائد العام للقوات المسلحة وقائد ثورة الجيش .

وعلى القانون رقم ١٤١ لسنة ١٩٥١ بتنظيم التعليم الثانوى .

وعلى ما ارتآه مجلس الدولة .

وبناء على ما عرضه وزير المعارف العمومية وموافقة رأى مجلس الوزراء .

أصدر القانون الآتى :

مادة ١ — ينقسم التعليم الثانوى إلى مرحلتين : مرحلة إعدادية ومرحلة ثانوية .

المرحلة الإعدادية

مادة ٢ — مدة الدراسة بالمرحلة الإعدادية أربع سنوات .

مادة ٣ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من هذه المرحلة ما يأتى :

أولا : ألا تقل سنه فى أول السنة المدرسية عن عشر سنوات ولا تزيد على اثنتى عشرة سنة .

ثانياً : أن يؤدى بنجاح امتحان القبول الذى تعقده المدرسة المتقدمين إليها فى مادتى اللغة العربية والحساب .

ويعين بمرسوم مستوى هذا الامتحان ونظامه وشروط النجاح فيه .

مادة ٤ — يجوز قبول تلاميذ مستجدين بالفرق الثانية والثالثة والرابعة إذا وجدت أماكن خالية .

ويشترط لقبول التلميذ ما يأتى :

أولا : ألا تقل سنه فى أول السنة المدرسية عن إحدى عشرة سنة ولا تزيد على أربع عشرة سنة للفرقة الثانية . ويزاد الحدان الأدنى والأعلى سنه لكل فرقة تالية .

ثانياً : أن يؤدى بنجاح امتحانا يعادل امتحان الانتقال إلى الفرقة التى يريد الالتحاق بها وفقاً لنظام يصدر به قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ٥ — لا يجوز أن يزيد عدد تلاميذ الفصل فى هذه المرحلة على ستة وثلاثين تلميذاً .

مادة ٦ — المواد التى تدرس فى هذه المرحلة هى :

١ — القرآن الكريم والدين .
٢ — اللغة العربية (وتشمل الخط) .
٣ — اللغة الأجنبية (وتشمل الخط) .
٤ — التاريخ .
٥ — التربية الوطنية .
٦ — الجغرافية .
٧ — الرياضة (وتشمل الحساب والجبر والهندسة) .
٨ — العلوم العامة .
٩ — قواعد الصحة .
١٠ — الرسم .
١١ — الأشغال العملية (وتشمل الأشغال اليدوية وفلاحة البساتين بالنسبة إلى البنين ، والأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى بالنسبة إلى البنات) .
١٢ — الأناشيد والموسيقى .
١٣ — التربية البدنية والألعاب .

وعلاوة على ما تقدم تقوم المدارس بوجوه النشاط المدرسى الحر بما يلائم بيئتها وتلاميذها .

مادة ٧ — يعين وزير المعارف العمومية بقرارات يصدرها كيفية توزيع المواد على سنى الدراسة وعدد الدروس المخصصة لكل منها والمناهج الدراسية ، على ألا يقل عدد الدروس عن ٣٤ درساً فى الأسبوع .

مادة ٨ — يعقد فى نهاية كل من السنوات الأولى والثانية والثالثة من هذه المرحلة امتحان تحريرى للانتقال .

ولا ينقل التلميذ إلا إذا حصل فى مجموع درجات هذا الامتحان ودرجات أعمال السنة على النهاية الصغرى المقررة لكل مادة وعلى ٥٠٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى لدرجات المواد على أنه إذا حصل التلميذ على ٥٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى لدرجات المواد وكان راسباً فى مادة واحدة ينقل بشرط ألا يكون قد نقل مع رسوبه فى تلك المادة ذاتها فى السنة السابقة .

مادة ٩ — تخصص لدرجة الامتحان ٧٥٪ من النهاية العظمى فى كل مادة ولدرجة أعمال السنة ٢٥٪ منها .

وينظم تقدير درجات أعمال السنة بقرار يصدره وزير المعارف العمومية .

مادة ١٠ — تعقد مناطق التعليم فى نهاية السنة الرابعة امتحاناً عاماً . على دورين يمنح الناجحون فيه شهادة تسمى « شهادة الدراسة الإعدادية » .

ويباح الدخول فى امتحان الدور الأول لكل من أتم دراسة المناهج المقررة للمرحلة الإعدادية . سواء تلقى التلميذ دروسه بمدرسة من مدارس الحكومة أو بمدرسة حرة أو بمنزله . بشرط ألا تقل سنه عن ١٤ سنة .

ويباح الدخول فى امتحان الدور الثانى للفئات الآتية من التلاميذ .

(ا) التلاميذ الذين رسبوا فى امتحان الدور الأول فى مادة أو مادتين فقط ، مع حصولهم على ٥٠٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى لمواد الامتحان .

(ب) التلاميذ الذين رسبوا فى امتحان الدور الأول فى المجموع الكلى للدرجات وكان رسوبهم فيه بسبب رسوبهم فى مادة واحدة أو مادتين ، بحيث لو كان التلميذ قد حصل على النهاية الصغرى لدرجات هذه المادة أو هاتين المادتين لاستوفى شرط النجاح فى المجموع .

(ج) التلاميذ الذين تقدموا لامتحان الدور الأول ثم تخلفوا عن تأديته فى جميع المواد أو فى بعضها بعذر مقبول . بشرط ألا يكون التلميذ قد رسب فى أكثر من مادتين من المواد التى امتحن فيها .

ويمتحن تلاميذ الفئتين (ا) و (ب) فيما رسبوا فيه . أما تلاميذ الفئة (ج) فيمتحنون فى جميع المواد . إلا إذا كان التلميذ قد تخلف فى مادة أو مادتين ونجح فى جميع المواد الأخرى . أو تخلف فى مادة واحدة ورسب فى مادة أخرى . فى هذه الحالة يسمح له بتأدية امتحان الدور الثانى فيما رسب فيه أو تخلف عنه من المواد فقط .

مادة ١١ — على كل تلميذ يتقدم لامتحان شهادة الدراسة الإعدادية سواء فى امتحان الدور الأول أو فى امتحان الدور الثانى أن يؤدى رسما قدره جنيه واحد .

ويجوز للرئيس المشرف على المنطقة أن يعفى من هذا الرسم وفقاً للقواعد التى يصدر بها قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ١٢ — يختبر التلاميذ فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية تحريرياً فى جميع المواد . ويختبرون شفوياً أيضاً فى اللغتين العربية والأجنبية .

ويكون الامتحان فى مقرر السنة الرابعة وحدها بالنسبة التلاميذ المتقدمين من مدارس الحكومة أو المدارس الحرة التى تسير الدراسة فيها وفق منهج مدارس الحكومة وتعترف وزارة المعارف العمومية بامتحاناتها طبقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية . أما غير هؤلاء فيمتحنون فى مقرر السنوات الأربع .

مادة ١٣ — لا يعد التلميذ ناجحاً فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية إلا إذا حصل على النهاية الصغرى المقررة لكل مادة وعلى ٥٠ ٪ على الأقل من المجموع الكلى لدرجات مواد الامتحان .

مادة ١٤ — تكون مواد الامتحان والنهايات العظمى والصغرى لكل مادة فى امتحانات الانتقال وامتحان شهادة الدراسة الاعدادية كما هو مبين فى الجداول الآتية :

أولا — امتحان السنتين الأولى والثانية

المواد	النهاية العظمى للدرجات	النهاية الصغرى للدرجات
الدين	٢٠	١٠
اللغة العربية	٤٠	٢٠
الحساب والهندسة العملية	٣٠	٩
اللغة الأجنبية	٣٠	٩
المواد الاجتماعية :		
(التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية)	٣٠	٩
العلوم العامة والصحة	٣٠	٩
الرسم	٢٠	٤

ثانياً — امتحان السنة الثالثة

المواد	النهاية العظمى للدرجات	النهاية الصغرى للدرجات
الدين	٢٠	١٠
اللغة العربية	٥٠	٢٥
اللغة الأجنبية	٤٠	١٢
الرياضة	٤٠	١٢
العلوم العامة والصحة	٤٠	١٢
التاريخ والتربية الوطنية	٣٠	٩
الجغرافية	٢٠	٦
الرسم	٢٠	٤

ثالثاً — امتحان شهادة الدراسة الإعدادية

اللغة العربية		
التحريرى	٤٠	
الشفوى	١٠	٢٥
اللغة الأجنبية :		
التحريرى	٣٠	
الشفوى	١٠	١٢
الرياضة	٤٠	١٢
العلوم العامة والصحة	٤٠	١٢
التاريخ والتربية الوطنية	٣٠	٩
الجغرافية	٢٠	٦
الرسم	٢٠	٤

مادة ١٥ — إذا تخلف التلميذ عن تأدية امتحان الانتقال فى جميع المواد أو فى بعضها بعذر مقبول يمتحن فى أول السنة المدرسية بشرط ألا يكون قد رسب فى أكثر من مادتين من المواد التى أدى الامتحان فيها .

ويكون امتحانه فى جميع المواد . إلا إذا كان قد تخلف فى مادة أو مادتين ونجح فى جميع المواد الأخرى . أو تخلف فى مادة واحدة ورسب فى مادة أخرى . فى هذه الحالة يسمح له بتأدية امتحان الدور الثانى فيما تخلف عنه أو رسب فيه من المواد فقط .

وينقل إذا استوفى شروط النجاح فى هذا الامتحان .

مادة ١٦ — إذا حصل التلميذ الناجح فى امتحان شهادة الدراسة الاعدادية على ٦٠ ٪ من مجموع النهايات العظمى لمواد الامتحان اعتبر ناجحاً بتفوق وينوه بذلك فى الشهادة التى يمنحها .

ويحسب مجموع درجات التلميذ الناجح فى امتحان الدور الثانى على الوجه الآتى :

١ — من أدى امتحان الدور الثانى فى جميع المواد حسب المجموع الذى حصل عليه فى الدور الثانى .

٢ — من أدى امتحان الدور الثانى فى مادة أو مادتين حسب له المجموع الذى حصل عليه فى الدور الأول إذا كان ناجحاً فى هذا المجموع ، و لا حسبت له النهاية الصغرى المقررة للمجموع (٥٠ ٪ من مجموع النهايات العظمى للمواد) .

مادة ١٧ — يجوز بقرار من وزير المعارف العمومية أن تعقد المدارس امتحانات مسابقة فى المواد التى لا تدخل فى امتحانات الانتقال أو امتحان شهادة الدراسة الإعدادية . ويمنح المتفوقون فيها جوائز وفقاً للشروط التى يصدر بها قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ١٨ — لا يسمح للتلميذ فى المرحلة الإعدادية بإعادة الدروس أكثر من مرة واحدة فى أية فرقة .

على أنه لا يسمح له بالإعادة إذا كانت سنه فى أول السنة المدرسية تزيد على سبع عشرة سنة

المرحلة الثانوية

مادة ١٩ — تنقسم الدراسة فى المرحلة الثانوية إلى الأنواع الآتية :

١ — الدراسة الثانوية العامة .

٢ — الدراسة الثانوية النسوية .

٣ — الدراسة الثانوية الصناعية .

٤ — الدراسة الثانوية الزراعية .

٥ — الدراسة الثانوية التجارية .

٦ — الدراسة الثانوية العامة .

مادة ٢٠ — مدة الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة ثلاث سنوات .

مادة ٢١ – يشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من هذه المرحلة ما يأتى :

أولا : ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على سبع عشرة سنة .

ثانياً : أن يكون ناجحاً فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية .

وتكون الأولوية فى القبول على أساس سن التلميذ ومجموع درجاته فى الامتحان وفقاً للنظام الذى يعين بمرسوم .

مادة ٢٢ – يجوز قبول تلاميذ بالسنتين الثانية والثالثة من هذه المرحلة إذا وجدت أماكن خالية . ويشترط لقبول التلميذ ما يأتى :

أولا : ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على ثمان عشرة سنة للسنة الثانية ولا على تسع عشرة سنة للسنة الثالثة .

ثانياً : أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الإعدادية وناجحاً فى امتحان يعادل امتحان النقل إلى الفرقة التى يريد الالتحاق بها وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ٢٣ – لا يجوز أن يزيد عدد تلاميذ الفصل فى هذه المرحلة على اثنين وثلاثين تلميذاً .

مادة ٢٤ – تدرس بالسنة الأولى من المرحلة الثانوية العامة المواد الآتية :

١ – القرآن الكريم والدين .
٢ – اللغة العربية .
٣ – اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمه) .
٤ – اللغة الأجنبية الثانية .
٥ – الرياضة .
٦ – التاريخ .
٧ – الجغرافية .
٨ – دراسة المجتمع المصرى .
٩ – الطبيعة .
١٠ – الكيمياء .
١٢ – الرسم .
١٣ – الهوايات العملية .
١٣ – التربية البدنية والألعاب .

مادة ٢٥ – تنقسم الدراسة فى السنتين الثانية والثالثة من هذه المرحلة إلى قسمين : قسم أدبى وقسم علمى .

مادة ٢٦ – تدرس بالقسم الأدبى المواد الآتية :

١ – القرآن الكريم والدين .
٢ – اللغة العربية .
٣ – اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) .
٤ – اللغة الأجنبية الثانية .

٥ — التاريخ .
٦ — الجغرافية .
٧ — مبادئ الفلسفة .
٨ — مبادئ علم الاجتماع .
٩ — الهوايات العملية .
١٠ — التربية البدنية والألعاب .

وتضاف إلى ما تقدم دراسة خاصة بحسب اختيار التلميذ فى اللغة العربية أو اللغة الأجنبية الأولى أو التاريخ أو الجغرافية .

مادة ٢٧ — تدرس بالقسم العلمى المواد الآتية :

١ — القرآن الكريم والدين .
٢ — اللغة العربية .
٣ — اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) .
٤ — اللغة الأجنبية الثانية .
٥ — الرياضة (وتشمل الميكانيكا) .
٦ — الطبيعة .
٧ — الكيمياء .
٨ — علم الأحياء .
٩ — الهوايات العملية .
١٠ — التربية البدنية والألعاب .

وتضاف إلى ما تقدم دراسة خاصة بحسب اختيار التلميذ فى الرياضة أو الطبيعة أو الكيمياء أو علم الأحياء .

مادة ٢٨ — يعين وزير المعارف العمومية بقرارات يصدرها توزيع مواد الدراسة وعدد الدروس التى تخصص لكل مادة ، والمناهج الدراسية . ويراعى ألا يقل عدد الدروس عن ٣٦ درساً فى الأسبوع .

مادة ٢٩ — يعقد لتلاميذ كل من الفرقتين الأولى والثانية من هذه المرحلة امتحان تحريرى للانتقال .

ولا ينقل التلميذ من فرقته إلى الفرقة التى تليها إلا إذا حصل فى مجموع درجات هذا الامتحان ودرجات أعمال السنة على النهاية الصغرى المقررة لكل مادة . وعلى ٥٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى للمواد التى يشملها الامتحان .

على أنه إذا حصل التلميذ على ٥٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى للمواد وكان راسباً فى مادة واحدة ينقل بشرط ألا يكون قد نقل مع رسوبه فى تلك المادة ذاتها فى السنة السابقة .

مادة ٣٠ — تخصص لدرجة الامتحان ٧٥ ٪ من النهاية العظمى فى كل مادة ولأعمال السنة ٢٥ ٪ منها .

مادة ٣١ — تعقد وزارة المعارف العمومية فى نهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوى العام امتحاناً عاماً ، على دورين ، ويمنح الناجحون فيه شهادة تسمى « شهادة الدراسة الثانوية العامة » .

ويباح الدخول فى امتحان الدور الأول لكل من أتم دراسة المناهج المقررة بهذه المرحلة من الحاصلين على شهادة الدراسة الإعدادية أو على شهادة تعتبرها وزارة المعارف العمومية معادلة لها ، سواء تلقى دروسه بمدرسة من مدارس الحكومة أو بمدرسة حرة أو بمنزله . وذلك بشرط أن يكون قد مضى على حصوله على شهادة الدراسة الإعدادية أو الشهادة المعادلة لها ثلاث سنوات على الأقل .

ويباح الدخول فى امتحان الدور الثانى للآتين :

(ا) التلاميذ الذين رسبوا فى امتحان الدور الأول فى مادة واحدة أو مادتين فقط ، وكانوا حاصلين على ٥٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى لمواد الامتحان .

(ب) التلاميذ الذين رسبوا فى امتحان الدور الأول فى المجموع الكلى للدرجات وكان رسوبهم فيه مترتباً على رسوبهم فى مادة واحدة أو مادتين ، بحيث لو كان التلميذ قد حصل على النهاية الصغرى لدرجات هذه المادة أو هاتين المادتين لاستوفى شرط النجاح فى المجموع .

(ج) التلاميذ الذين تقدموا لامتحان الدور الأول وتخلفوا بعذر مقبول عن تأديته فى جميع المواد أو فى بعضها بشرط ألا يكون التلميذ قد رسب فى أكثر من مادتين من المواد التى أدى الامتحان فيهما .

ويمتحن تلاميذ الفئتين (ا) و (ب) فيما رسبوا فيه أما تلاميذ الفئة (ج) فيمتحنون فى جميع المواد ، إلا إذا كان التلميذ قد تخلف فى مادة واحدة أو مادتين فقط ، أو تخلف فى مادة واحدة ورسب فى مادة أخرى ، فيسمح له بتأدية الامتحان فيما تخلف عنه وما رسب فيه من المواد فقط .

مادة ٣٢ — على كل تلميذ يتقدم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة سواء فى امتحان الدور الأول أو فى امتحان الدور الثانى أن يؤدى رسما قدره جنيهان .

ويجوز لوزير المعارف العمومية الإعفاء من الرسم ويكون ذلك وفقاً للقواعد التى يصدر بها قرار منه .

مادة ٣٣ — يختبر التلاميذ فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة تحريرياً فى جميع المواد . ويختبرون شفوياً أيضاً فى اللغتين العربية والأجنبية الأولى وذلك فى امتحان القسم الأدبى فقط .

ويكون الامتحان فى مقررات السنتين الثانية والثالثة بالنسبة للتلاميذ المتقدمين من مدارس الحكومة أو المدارس الحرة التى تسير الدراسة فيها وفق منهج مدارس الحكومة وتعترف وزارة المعارف العمومية بامتحاناتها طبقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية وفى مقرر السنوات الثلاث لغير هؤلاء .

مادة ٣٤ — لا يعتبر التلميذ ناجحاً فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة إلا إذا حصل على النهاية الصغرى المقررة لكل مادة وعلى ٥٠٪ على الأقل من مجموع النهايات العظمى لمواد الامتحان .

مادة ٣٥ — تكون مواد الامتحان والنهايات العظمى والصغرى لكل مادة فى امتحان الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية كما هى مبينة فى الجدول الآتى :

المواد	النهاية العظمى للدرجات	النهاية الصغرى للدرجات
الدين	٢٠	١٠
اللغة العربية	٤٠	٢٠
اللغة الأجنبية الأولى مع الترجمة	٤٠	١٦
اللغة الأجنبيه الثانية	٣٠	١٢
الرياضة	٤٠	١٦
التاريخ ودراسة المجتمع المصرى	٤٠	١٦
الجغرافيا	٣٠	١٢
الطبيعة	٣٠	١٢
الكيمياء	٣٠	١٢
الرسم	٢٠	٤

مادة ٣٦ — تكون مواد الامتحان والنهايات العظمى والصغرى لكل مادة فى امتحان الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة وامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة كما هو مبين بالجدول الآتى :

أولا — امتحان القسم الأدبى :

المواد	امتحان الانتقال		امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة	
	النهاية العظمى	النهاية الصغرى	النهاية العظمى	النهاية الصغرى
الدين	٢٠	١٠	—	—
اللغة العربية	٤٠	٢٠	٥٠ (منها ١٠ درجات الشفوى	٢٥
اللغة الأجنبية الأولى مع الترجمة	٤٠	١٦	٥٠ (منها ١٠ درجات الشفوى	٢٠
اللغة الأجنبية الثانية	٣٠	١٢	٤٠	١٦
التاريخ	٣٠	١٢	٣٠	١٢
الجغرافيا	٣٠	١٢	٣٠	١٢
مبادئ الفلسفة	٢٠	٨	٢٠	٨
مبادئ علم الاجتماع	٢٠	٨	٢٠	٨
الدراسة الخاصة	٤٠	١٦	٤٠	١٦

ثانياً — امتحانات القسم العلمى :

الدين	٢٠	١٠	—	—
اللغة العربية	٤٠	٢٠	٤٠	٢٠
اللغة الأجنبية الأولى مع الترجمة	٣٠	١٢	٣٠	١٢
اللغة الأجنبية الثانية	٢٠	٨	٢٠	٨
الرياضة	٦٠	٢٤	٦٠	٢٤
الطبيعة	٣٠	١٢	٣٠	١٢
الكيمياء	٣٠	١٢	٣٠	١٢
علم الأحياء	٣٠	١٢	٣٠	١٢
الدراسة الخاصة	٤٠	١٦	٤٠	١٦

مادة ٣٧ — يحسب مجموع درجات التلميذ الذى نجح فى الدور الثانى فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة على الوجه الآتى

١ — من أدى امتحان الدور الثانى فى جميع المواد حسب له المجموع الذى حصل عليه فى الدور الثانى .

٢ — من أدى امتحان الدور الثانى فى مادة أو مادتين يحسب له المجموع الذى حصل عليه فى الدور الأول إذا كان ناجحاً فى هذا المجموع وإلا حسبت له النهاية الصغرى المقررة للمجموع (٥٠ ٪ من مجموع النهايات العظمى للمواد) .

مادة ٣٨ — إذا حصل التلميذ الناجح فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة على ٦٠ ٪ على الاقل من النهاية العظمى لدرجات أية مادة اعتبر ناجحاً فيها بتفوق ونوه بذلك فى الشهادة التى يمنحها .

مادة ٣٩ — إذا تخلف تلميذ عن تأدية امتحان الانتقال فى جميع المواد أو فى بعضها بعذر مقبول امتحن فى أول السنة الدراسية بشرط ألا يكون قد رسب فى أكثر من مادتين من المواد التى أدى الامتحان فيها .

ويكون امتحانه فى جميع المواد ، إلا إذا كان قد تخلف فى مادة واحدة أو مادتين فقط . أو تخلف فى مادة واحدة ورسب فى مادة أخرى . فيسمح له بالامتحان فيما تخلف عنه أو رسب فيه من المواد فقط . وينقل إذا استوفى شروط النجاح فى هذا الإمتحان .

مادة ٤٠ — لا يسمح للتلميذ فى مرحلة الدراسة الثانوية العامة أن يعيد الدروس أكثر من مرة واحدة فى أية فرقة .

على أنه لا يسمح بالإعادة لمن زادت سنه فى أول السنة المدرسية على تسع عشرة سنة .

٢ — الدراسات الثانوية النسوية والصناعية والزراعية والتجارية

مادة ٤١ — تعين بمرسوم على سبيل التجريب لمدة الخمس السنوات الأولى من العمل بهذا القانون مدة الدراسة وشروط القبول والنظم والخطط والمناهج وامتحانات النقل والامتحانات النهائية لأنواع الدراسة الثانوية النسوية والدراسة الثانوية الصناعية والدراسة الثانوية الزراعية والدراسة الثانوية التجارية .

* * *

أحكام عامة

مادة ٤٢ — التعليم الثانوى فى مرحلتيه بالمجان .

وتعين بقرار من وزير المعارف العمومية الرسوم الإضافية التى يجوز مطالبة التلاميذ بها بحيث لا تزيد على ثلاثة جنيهات فى السنة الواحدة ، وشروط الإعفاء من هذه الرسوم .

مادة ٤٣ — لا يقبل التلميذ فى مدارس التعليم الثانوى إلا إذا كان لائقاً من الناحية الصحية طبقاً للنظام الذى يصدر به قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ٤٤ — تبدأ الدراسة فى جميع مدارس التعليم الثانوى فى يوم السبت الثالث من شهر سبتمبر وتنتهى فى يوم الخميس الأخير من شهر مايو .

ولوزير المعارف العمومية عند الاقتضاء تعديل هذه المواعيد بقرار يصدر منه .

مادة ٤٥ — يعفى غير المسلمين من التلاميذ من دراسة القرآن الكريم . وترتب لهم دروس فى الدين على حسب دياناتهم إذا وجد عدد كاف منهم فى الفرقة وفقاً لما يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ٤٦ — كل تلميذ لا يؤدى رسم الامتحان العام ولم يكن معفى منه لا يسمح له بدخوله ، ولا يرد رسم الامتحان .

مادة ٤٧ — كل تلميذ غش أو حاول الغش فى الامتحان يطرد منه فوراً ويلغى امتحانه ، ويحرم من دخول امتحان الدور الثانى .

وكل تلميذ خالف اللوائح الصادرة فى شأن الامتحانات يجوز طرده من الامتحان فى المادة التى حصلت المخالفة فى أثناء امتحانها أو التى يأتى امتحانها عقب ارتكاب المخالفة . ويعتبر راسباً فى تلك المادة .

مادة ٤٨ — العقوبات البدنية ممنوعة . ويحدد وزير المعارف العمومية بقرار منه نوع العقوبات التى يجوز توقيعها على التلاميذ ، ومن له حق توقيعها .

مادة ٤٩ — يفصل من المدرسة كل تلميذ يتغيب عن المدرسة بغير عذر مقبول خلال السنة الدراسية مدة خمسة عشر يوماً أو أكثر سواء أكانت هذه المدة متصلة أم منقطعة . ويعتبر التغيب فى إحدى فترتى اليوم الدراسى (قبل الظهر أو بعده) تغيباً عن اليوم بأكمله .

٥٠ — يجوز لوزير المعارف العمومية أن ينشىء مدارس تجريبية أو نموذجية للمرحلة الإعدادية أو الثانوية ، تصل بالتلاميذ إلى مستوى شهادة الدراسة الإعدادية أو شهادة الدراسة الثانوية العامة وفقاً لنظم وخطط خاصة تعين بقرار منه .

مادة ٥١ — يلغى القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم التعليم الثانوى كما يلغى كل نص يخالف أحكام هذا القانون .

مادة ٥٢ — على وزير المعارف العمومية تنفيذ هذا القانون وله أن يصدر القرارات اللازمة لتنفيذه . كما أن له أن يصدر ما يراه لازماً من الأحكام المؤقتة التى يقتضيها تغيير نظام الدراسة والامتحانات .

ويعمل بهذا القانون من بدء العام الدراسى التالى لنشره فى الجريدة الرسمية » .

وزارة المعارف العمومية
الإدارة العامة لشئون المناطق والمشروعات

قرار وزارى
رقم ١١٢٧٩ بتاريخ ٢٧ / ٥ / ١٩٥٣
بشأن خطط الدراسة بالتعليم الابتدائى
والتعليم الثانوى بمرحلتيه

وزير المعارف العمومية

بعد الاطلاع على المادتين ١٤ ، ١٥ من القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ للتعليم الابتدائى والمواد ٦ ، ٧ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ للتعليم الثانوى .

وعلى ما عرضته لجنة الخطط والمناهج المؤلفة بالقرار الوزارى رقم ١١٢٥٧ بتاريخ ١٩٥٣/٥/٧ وأقرته اللجنة الاستشارية العليا المنصوص عنها فى القرار المذكور .

قرر ما يأتى

المادة الأولى :

يعمل بخطط الدراسة المرافقة لهذا فى المدارس الابتدائية والثانوية بمرحلتيها ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٣ / ١٩٥٤ .

المادة الثانية :

على المستشار الفنى للوزارة تنفيذ هذا القرار .

وزير المعارف العمومية
توقيع (اسماعيل القبانى)

خطة الدراسة المقررة
للمرحلة الابتدائية

المادة	المادة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
القرآن الكريم والدين	٢	٢	٣	٣	٤	٤
اللغة العربية والخط العربي	١٢	١٢	١٢	١٢	٩	٩
الأناشيد	٢	٢	١	١	١	١
الحساب والهندسة العملية	٦	٦	٦	٦	٦	٦
التاريخ	—	—	—	—	١	١
التربية الوطنية	—	—	—	—	١	١
الجغرافيا	—	—	—	—	١	١
مشاهدالطبيعة ومبادئ العلوم	٣	٣	٣	٣	٢	٢
قواعد الصحة	—	—	—	—	١	١
التربية البدنية	٣	٣	٣	٣	٢	٢
الرسم	٦	٦	٦	٦	٢	٢
الأشغال العملية *	٦	٦	٦	٦	٨	٨
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٨	٣٨

مدة الحصة أربعون دقيقة .

* تشمل الأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها وفلاحة البساتين بالنسبة للبنين ، والأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى بالنسبة للبنات .

خطة الدراسة المقررة للمرحلة الإعدادية

المادة	عدد الحصص			
	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
القرآن الكريم والدين	٢	٢	٢	٢
اللغة العربية	٩	٩	٨	٨
اللغة الأجنبية	٦	٦	٦	٦
التاريخ	١	١	٢	٢
التربية الوطنية	—	—	١	١
الجغرافيا	١	١	٢	٢
الرياضة	٦	٦	٤	٤
العلوم العامة	٢	٢	٣	٣
الصحة	١	١	١	١
التربية البدنية والألعاب	٢	٢	٢	٢
الرسم	٢	٢	٢	٢
الأشغال العملية *	٢	٢	٢	٢
الأناشيد والموسيقى	٢	٢	١	١
المجموع	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦

مدة الحصة خمس وأربعون دقيقة فى الصباح وأربعون دقيقة بعد الظهر .

* تشمل الأشغال اليدوية وفلاحة البساتين ، ويستعاض عنها فى مدارس البنات بالأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى ، ويجعل عدد الدروس المخصصة لها فى هذه المدارس ستا فيصبح بذلك مجموع عدد الحصص فى مدارس البنات ٣٨ حصة .

خطة الدراسة المقررة للمرحلة الثانوية

أولا — السنة الأولى

مواد الدراسة	عدد الحصص
القرآن الكريم والدين	١
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة)	٦
» » الثانية	٤
الرياضة	٤
التاريخ	٢
دراسة المجتمع المصرى	٢
الجغرافيا	٢
الطبيعة	٢
الكيمياء	٢
الرسم	١
الهوايات العملية	٢
التربية البدنية والألعاب	٢
المجموع	٣٦

مدة الحصة خمسون دقيقة فى الصباح و خمس وأربعون دقيقة بعد الظهر .

خطة الدراسة المقررة

للمرحلة الثانوية — السنتان الثانية والثالثة

ثانياً — القسم الأدبي

مواد الدراسة	عدد الحصص
القرآن الكريم والدين	١
اللغة العربية	٨
اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة)	٧
« « الثانية	٥
التاريخ	٢
الجغرافيا	٢
مبادئ الفلسفة	٢
مبادئ علم الاجتماع	٢
الهوايات العملية	٢
التربية البدنية والألعاب	٢
دراسات إضافية	٣
المجموع	٣٦

ومدة الحصة خمسون دقيقة فى الصباح وخمس وأربعون دقيقة بعد الظهر .

خطة الدراسة المقررة
للمرحلة الثانية — السنتان الثانية والثالثة

ثالثاً — القسم العلمى

مواد الدراسة	عدد الحصص
القرآن الكريم والدين	١
اللغة العربية	٥
اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة)	٥
« « الثانية	٤
الرياضة (وتشمل الميكانيكا)	٧
الطبيعة	٣
الكيمياء	٣
علم الأحياء	٣
الهوايات العملية	٢
التربية البدنية والألعاب	٢
دراسات إضافية	٣
المجموع	٣٨

مدة الحصة خمسون دقيقة فى الصباح وخمس وأربعون دقيقة بعد الظهر .

مذكرة إيضاحية
لمشروع قانون التعليم الابتدائى

نشطت حركة التعليم فى مصر منذ نهاية الحرب العالمية الأخيرة نشاطاً عظيماً، وقد صحب هذا النشاط كثير من التغيير والتعديل فى النظم التعليمية والخطط والمناهج فأصيب التعليم من جراء ذلك بالكثير من الاضطرابات والتقلقل .

ولما كانت الحكومة الحاضرة تستهدف رسم سياسة ثابتة منسقة للنهوض بمرافق البلاد فقد ألفت اللجان الوزارية لبحث النواحى المختلفة لهذه السياسة وهيئة عليا لتنسيق الخطط التى تضعها تلك اللجان والخروج منها بسياسة موحدة للدولة .

وقد بدأت اللجنة الوزارية للتعليم عملها بالنظر فى الخطوط الرئيسية لتنظيم التعليم العام ، مسترشدة فى ذلك بالتقارير التى تقدم بها الفنيون فى وزارة المعارف ، من مديرين للتعليم وعمداء للمفتشين ومراقبين للمناطق ونظار للمدارس ، وبنتائج ما تجمع لدى الوزارة فى السنوات العشرة الأخيرة من دراسات عن سياسة التعليم ونظمه

وقد تناولت مناقشات اللجنة وجهات النظر المختلفة فى كل نقطة هامة وانتهت إلى الموافقة على المبادئ العامة التى يقوم عليها تنظيم التعليم الابتدائى ثم عرضت هذه المبادئ على اللجنة العليا للتنسيق والتخطيط ، فأقرتها فى مجموعها وعلى أساس تلك المبادىء العامة وضع مشروع قانون التعليم الابتدائى .

والأساس الذى يقوم عليه التنظيم المقترح هو التعليم الابتدائى الإجبارى الذى يمثل حداً أدنى من التعليم العام لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يختطوا طريقهم فى الحياة العملية فى البيئة التى يعيشون فيها .

وقد استقر الرأى بعد استعراض الظروف والإمكانيات على أن تبقى مدة هذا التعليم ست سنوات تبدأ فى سن السادسة ، وأن يكون بالمجان ولا يكلف التلاميذ فيه دفع أية نفقات إضافية ، وأن تقدم لهم فيه وجبة غذاء يومية بالمجان كذلك ، وأن يراعى فى اختيار المواد التى تعلم للأطفال فى هذه المرحلة والغرض الأساسى المقصود منها فيكون فيها مكان بارز للتربية الدينية والوطنية واللغة العربية ولمبادئ الثقافة الضرورية لكل مواطن ، وللخبرات الصحية والتربية البدنية ، وللأشغال العملية الملائمة للبيئة . أما اللغة الأجنبية فلا محل لتدريسها فى هذه المرحلة ، لا سيما أن تدريسها فى آلاف المدارس الابتدائية المنبثة فى الريف أمر متعذر من الناحية العملية ، وإذا قصر تدريسها على بعض المدارس دون بعضها الآخر أدى هذا إلى خلق مشكلة تعليمية واجتماعية خطيرة . وذلك لأن التلاميذ سيزدحمون على المدارس التى تعلم فيها اللغة الأجنبية وينصرفون عن غيرها من المدارس كما هو حاصل الآن ، ولأن غرضهم جميعاً من الإقبال على تعلم اللغة الأجنبية ينحصر فى الرغبة فى ترك حياة البيئة التى نشأوا فيها والتوجه إلى التعليم

الثانوى ، بصرف النظر عما إذا كانت تتوافر لديهم الاستعدادات اللازمة لهذا التعليم أو لا تتوافر. وبديهى أن الدولة لا تستطيع تيسير هذا التعليم للجميع ، كما أنه ليس من المصلحة تشجيع تلميذ على الاتجاه لتعليم لا تؤهله استعداداته للنجاح فيه .

على أنه إذا كانت إمكانياتنا فى الوقت الحاضر لا تسمح بأن تتحمل الدولة أعباء تهيئة التعليم لجميع الأطفال إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الإبتدائى على الوجه الذى مر وصفه ، فإن من المرغوب فيه أن ترتفع بهذا المستوى بالنسبة لأكبر عدد ممكن منهم ، تمهيداً للارتفاع به بالنسبة للجميع فى المستقبل . وذلك بإنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفى من الثقافة العامة وبين إعدادهم إعداداً عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة . فتكون ذات صبغة ريفية فى القرى وذات صبغة صناعية أو تجارية فى المدن بالنسبة للبنين ، وتكون ذا ت صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات .

ويقبل بهذه المدارس التلاميذ الذين أتموا الدراسة بالمدارس الابتدائية بنجاح . وتكون مدة الدراسة بها ثلاث سنوات قابلة للزيادة عند الإقتضاء ويكون التعليم فيها بالمجان مثلها فى ذلك مثل المدارس الابتدائية .

وينشأ من هذه المدارس العدد الذى تسمح به موارد البلاد . والمفهوم أن هذا النوع العملى من التعليم لا يعد لوظائف الحكومة وأن الغالبية الكبرى من التلاميذ الذين يواصلون الدراسة بعد نهاية سن الإلزام يتجهون إليه لا إلى التعليم الثانوى .

وما دامت الدولة لاتستطيع فى ظروفها الحالية أن تعمم هذا التعليم العملى بالرغم من أنه تعليم يعد التلاميذ للأعمال التى يتطلبها تعمير البلاد والنهوض بمستوى سواد الشعب فى المدن والريف ، فهى بالأولى لاتستطيع أن تيسر التعليم الثانوى لجميع من يتمون التعليم الابتدائى . وواجبها فى هذه الناحية ينحصر فى تعهد ذوى الاستعداد لتمكينهم من مواصلة الدراسة ، كل بحسب استعداده وميوله سواء كانت نظرية أو عملية ، وبصرف النظر عن مركزه المالى والاجتماعى . وفى هذا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص الذى هو ركن من أركان الحياة الديمقراطية واستثمار لكل ما فى أبناء الأمة وبناتها من مواهب وكفايات .

وعلى هذا الأساس لا بد من انتقاء ذوى الاستعدادات من بين التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق بالمدارس الثانوية ، وقد استقر الرأى على أن يكون الانتقاء على أساس مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى امتحان القبول الذى تعقده المدارس مع تحديد السن فيصبح الامتحان بذلك نوعاً من المسابقة العادية لملء الأماكن الموجودة وسيكون الامتحان فى اللغة العربية والحساب ، ويراعى فيه الوقوف على مبلغ إدراك التلميذ وقدرته على التفكير لا إلى مجرد قياس معلوماته وما حصله من الحقائق .

وسيسمح للتلاميذ بالتقدم إلى هذا الامتحان بين سن العاشرة والثانية عشرة ، وبذلك تتاح للتلميذ الذكى الذى ينال حظه من العناية المنزلية الفرصة كى ينتقل إلى التعليم الثانوى من غير تعطل ، والتلميذ المتوسط أو فوق المتوسط أن يصل إلى ذلك التعليم فى السن الملائمة لاستعداداته وظروفه ، وستكون للتلميذ الذى يتقدم للامتحان فى سن العاشرة أو الحادية عشرة ولا ينجح فيه فرصة للتقدم إليه ثانية ما دامت سنه لم تتجاوز نهاية سن الإلزام .

وفيما يلى بيان التعديلات التى تضمنها المشروع المرافق .

أولا — فيما يتعلق بأحكام الباب الأول الخاص بالإلزام :

لم تدخل على هذه الأحكام تعديلات جوهرية إلا ما يأتى :

١ — ينص القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ فى المادة السادسة عشرة منه على أنه يجوز لوزير المعارف العمومية أن يصدر بقرار منه تعليمات بتحصيل رسوم من التلاميذ يحددها فى قراره لأغراض تتصل بالنشاط الاجتماعى أو الصحى . فرؤى إعفاء التلاميذ من ذلك ، نظراً لما تبين من عجز أكثر أولياء الأمور وخاصة فى الريف عن دفع الرسوم التى تقررت فى العامين الماضى والحالى ، ولأنه لا يجوز فرض رسوم على التلاميذ فى مرحلة يكون التعليم فيها إجبارياً ، ولذلك نص فى المادة الثانية من مشروع القانون المقترح على ألا يكلف التلميذ دفع نفقات إضافية .

٢ — تنص المادة الأولى من القانون الحالى على أنه يجوز لوزير المعارف العمومية أن يقبل الأطفال قبل سن السادسة بما لا يزيد على ثلاثة شهور من اليوم المحدد لافتتاح الدراسة .

وقد حذف هذا النص فى مشروع القانون المقترح كيلا تفتح فى النظام ثغرات للاستثناء ، لأنه ما دامت المدارس الابتدائية فى جميع جهات القطر أضيق من أن تتسع لجميع الأطفال الذين تنطبق عليهم شروط الإلزام فلا محل لشغل الأماكن بمن هم دون الحد الأدنى المقرر للسن .

٣ — أضيف نص جديد (الفقرة الأولى من المادة السادسة من المشروع المقترح) يقضى بأن تعين بقرار من وزير المعارف العمومية الجهات التى أنشئت فيها المدارس الابتدائية اللازمة والتى يسرى عليها حكم الإلزام ، وحكمة هذا النص واضحة لأنه مع تقرير مبدأ الإلزام بصفة عامة لا يجوز تطبيقه إلا إذا وجدت الأماكن الكافية لجميع الملزمين .

وفيما عدا ذلك فالتعديلات التى أدخلت على أحكام هذا الباب لا تمس إلا الصياغة أو بعض التفاصيل التى رؤى تعديلها على ضوء التجربة فى أثناء التطبيق .

ثانياً — فيما يتعلق بالباب الثانى الخاص بنظام الدراسة والامتحان :

١ — تنص المادة الأولى من القانون الحالى على أن مدة الدراسة بمرحلة التعليم الابتدائى ست سنوات ، الفرقتان الأوليان منها لرياض الأطفال .

وتنص المادة التاسعة على بعض الأحكام التى تتبع فى رياض الأطفال ، كما أن المادة الحادية عشرة تميز بين المواد التى تدرس فى رياض الأطفال والتى تدرس فى الفرقتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية والتى تدرس فى الفرقتين الخامسة والسادسة منها .

وقد عدل فى المشروع الجديد عن هذا بالفصل بين الفرقتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائى وبقية فرقه ، احتفاظاً بوحدة المدرسة الابتدائية ، ولأن الدراسة فى السنتين الأولى والثانية والسنتين الثالثة والرابعة هى دراسة متصلة ينبغى أن يغلب عليها كلها طابع الطفولة ، ولأن إفراد مدارس خاصة للسنتين الأولى والثانية نتجت عنه متاعب التلاميذ بسبب تعذر وجود أماكن قريبة من مساكنهم لكلا المدرستين الروضة والابتدائية فى كثير من الحالات .

والواقع أن التقسيم الذى نص عليه القانون الحالى كان استبقاء لاسم الرياض بالرغم من عدم توافر الأركان الأساسية للتعليم فيها بعد اندماجها فى التعليم الابتدائى العام .

وقد أدخلت على نصوص القانون فى المشروع المقترح التعديلات التى اقتضاها العدول عن هذا التقسيم : ونص فى المادة ١٤ من هذا المشروع على مواد الدراسة بالمدارس الابتدائية عامة ، على أن

تقوم المدارس بالإضافة إليها بما يلائم بيئتها وتلاميذها من وجوه النشاط المدرسى الحر ، وترك لوزير المعارف العمومية بحكم المادة ١٥ تعيين كيفية توزيع المواد على سنى الدراسة وعدد الدروس المخصصة لكل منها والمناهج الدراسية ، على ألا يقل عدد الدروس عن ٣٢ درساً فى الأسبوع . وقد حذفت اللغة الأجنبية من مواد الدراسة بهذه المرحلة للأسباب التى سبق شرحها .

٢ — لما كانت مواد الدراسة المقررة بالمادة ١٤ تشمل القرآن الكريم والدين ، فقد نص فى أحد فقراتها على إعفاء غير المسلمين من دراسة القرآن ، وعلى أن ترتب لهم دروس خاصة فى الدين على حسب دياناتهم إذا وجد عدد كاف منهم فى الفرقة .

٣ — نص صراحة فى المادة ١٣ من المشروع على حدود معقولة للسن فى كل فرقة من فرق المدارس الابتدائية ، وذلك لأن عدم النص على هذه الحدود قد يفهم منه أن التلاميذ يقبلون بين سن السادسة والثانية عشرة فى أية فرقة من الفرق . وبذلك تجمع الفرقة الواحدة بين تلاميذ تتباين أعمارهم تبايناً كبيراً .

وقد نص على إنشاء فصول خاصة للتلاميذ الذين يكون مستواهم الدراسى عند تطبيق الإلزام عليهم لأول مرة غير لائق لفرقة من الفرق الملائمة لأعمارهم متى وجد عدد كاف منهم .

٤ — نص فى المادة ١٧ من المشروع على شروط النقل من كل فرقة إلى الفرقة التى تليها بما يتفق مع المبادىء العامة التى سبق شرحها .

وقد اعتبرت الدراسة فى كل من الفرقتين الأولى والثانية والفرقتين الثالثة والرابعة والفرقتين الخامسة والسادسة حلقة واحدة متصلة ، لا يشترط لانتقال التلميذ فيها من إحدى الفرقتين إلى الأخرى إلا مواظبته على الحضور مدة ١٦٠ يوماً على الأقل من أيام العام الدراسى ، أى نحو ٧٥ ٪ من هذه الأيام .

وجعل انتقال التلاميذ من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانية (أى من الفرقة الثانية إلى الفرقة الثالثة) على أساس رأى النظار والمعلمين ، مع اشتراط المواظبة فى الحدود السابقة . ومع ذلك فالتلاميذ الذين تتقرر عدم صلاحيتهم للانتقال لا يعيدون دروس الفرقة الثانية بل يوضعون فى فصول خاصة ، تعالج فيها نواحى الضعف فيهم ، ويجوز نقلهم إلى الفرقة الثالثة فى أثناء الشهرين الأولين من العام الدراسى إذا ظهر أنهم قد تداركوا ما فيهم من ضعف .

أما الانتقال من الحلقة الثانية إلى الحلقة الثالثة فسيكون على أساس امتحان يعقد وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

٥ — الفقرة الثانية من المادة ١٢ من القانون الحالى على أنه لا يجوز إعادة الدراسة بالفرقة أكثر من عام دراسى واحد ، ولا يبقى التلميذ بالمدرسة بعد العام الدراسى الذى يبلغ فى أثنائه أربع عشرة سنة .

وقد حذف صدر هذه الفقرة من نصوص المشروع المقترح لعدم الحاجة إليه بعد تحديد نظام الانتقال والإعادة فى المادة ١٧ .

أما عجز الفقرة ، فقد كان المراعى فيه إعطاء التلميذ فرصة الوصول إلى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، الذى كان النجاح فيه شرطاً ضرورياً للالتحاق بالمدارس الثانوية ، فضلا عما للشهادة من قيمة ذاتية .

أما وقد تقرر إلغاء تلك الشهادة وجعل التحاق التلاميذ بمدارس التعليم الثانوى بين سن العاشرة والثانية عشرة على أساس امتحان القبول تعقده المدارس ، وييسر النقل من فرقة إلى أخرى على الصورة التى سبق شرحها ، فلم يعد هناك داع لأن تتحمل الدولة عبء إبقاء التلاميذ بالتعليم الابتدائى بعد نهاية سن الإلزام . ولذلك نص فى المادة ٢٠ من المشروع المقترح على عدم بقاء التلميذ فى المدارس الابتدائية إذا زادت سنه فى أول سبتمبر على ١٢ سنة .

ومع ذلك فتشجيعاً للتلاميذ الذين لم يتعثروا فى الدراسة كثيراً على إتمام مناهج الدراسة الابتدائية ، سمح للتلميذ بالبقاء سنة أخرى بعد نهاية سن الإلزام إذا كان عند بلوغه تلك السن منقولا إلى الفرقة النهائية .

٦ — نص فى المادة ٢٠ من المشروع على أن العقوبات البدنية ممنوعة . أما العقوبات التى يجوز توقيعها على التلاميذ فقد ترك تحديدها لوزير المعارف العمومية بقرار يصدر منه .

ولم يكن فى القانون الحالى نص خاص بالعقوبات .

٧ — تنص المادة ٩ من القانون الحالى على أن تكون الدراسة فى رياض الأطفال مشتركة بين البنين والبنات ، أما بقية الفرق فيكون لكل من البنين والبنات مبنى خاص . على أنه يجوز الجمع بين البنين والبنات فى مبنى واحد إذا اقتضت الظروف ذلك .

وقد عدل هذا الحكم بعد حذف النص الخاص برياض الأطفال فجعلت لكل من البنين والبنات مدارس ابتدائية منفصلة . وستحول الرياض الحالية إلى مدارس ابتدائية ، ونظراً لأن معظمها لا تتسع مبانيها للدراسة فيها على الفرق الأربع الأولى وتكون مشتركة بين البنين والبنات ، على أن يراعى أن يكون قريباً منها مدرسة ابتدائية كاملة ينتقل إليها الأطفال لإتمام دراستهم.

ويجوز تطبيق هذا النص على بعض المدارس الابتدائية الأخرى إذا اقتضت ظروفها ذلك .

ثالثاً — فيما يتعلق بأحكام الباب الثالث الخاص بالإدارة :

كان القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٣٣ الخاص بالتعليم الأولى يقضى بأن تتولى وزارة المعارف العمومية إدارة مدارس هذا التعليم فى المحافظات وتتولى مجالس المديريات إدارتها فيما عدا ذلك . وقد كانت للمجالس فى ظل ذلك القانون ، بل ومن قبل صدوره ، جهود مشكورة فى نشر التعليم بين طبقات الشعب ، وكان إشرافها على المدارس الأولية يثير اهتمام أهالى كل مديرية بالتعليم فيها ويشعرهم بالمسئولية عن إنشاء المدارس اللازمة لبلادهم ويجعل من السهل تعرف رغباتهم والعمل على تحقيقها . ومع أن وزارة المعارف هى التى كانت تضع النظم والخطط والمناهج التى تسير عليها المدارس ، فقد كان من الميسور أن تخطو الدولة خطوة جديدة فى سبيل اللامركزية فتسمح للمجالس بقسط من الحرية فى هذه النواحى يمكنها من ربط التعليم الشعبى بحاجات البيئة المحلية .

ولكن حدثت فى السنين الأخيرة بسبب اضطراب الأحوال السياسية مساوئ رؤى معها تركيز إدارة المدارس الأولية فى وزارة المعارف . ولما صدر القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ قاضياً بتوحيد التعليم الأولى والتعليم الابتدائى نص فى المادة ١٨ منه على أن تتولى وزارة المعارف العمومية إدارة التعليم الابتدائى فى جميع أنحاء المملكة المصرية .

على أن الوزارة كانت قد اتجهت منذ سنة ١٩٣٩ إلى نوع من اللامركزية الإدارية بإنشاء المناطق التعليمية وإعطائها بعض السلطة فى الإشراف على أنواع المدارس المختلفة فى دوائرها . وقد تقلب حظ

نظام المناطق فى العهود المختلفة ، ولكنه ثبت بالرغم من كل الصعوبات التى واجهها ، وقد أبقى لها القانون رقم ١٤٣ المشار إليه سلطة محددة فى الإشراف على التعليم الابتدائى ، فنص فى المادة ١٨ على أن تنشأ فى كل منطقة تعليمية لجنة استشارية لشئون ذلك التعليم ، تختص بتحضير مشروع ميزانيته بالمنطقة وتعيين الجهات التى تنشأ بها المدارس الجديدة واختيار مبانى مدارس المنطقة واقتراح التعديلات اللازمة لها وتحديد العطلات المدرسية ودراسة الرغبات الإقليمية الخاصة بذلك التعليم واقتراح ما يتبع بشأنها .

أما التعيينات والتنقلات والترقيات وغير ذلك من شئون موظفى التعليم الابتدائى فقد تركت لوزارة المعارف تجريها وفقاً للأنظمة التى تضعها . والأهم من ذلك أن اعتمادات التعليم الابتدائى بالمناطق بقيت مدمجة فى ميزانية وزارة المعارف ، وما زال مراقبو المناطق مضطرين للرجوع إلى الوزارة فى كل ما يتعلق بإنفاقها ، إلا فى القليل من المسائل التى تركت لهم فيها حرية التصرف فى حدود ضيقة .

وقد دلت التجربة على أن هذه الأوضاع غير ملائمة لحسن سير العمل ، بعد أن انتشر التعليم وبلغ عدد المدارس الابتدائية من أميرية وحرة نحو ٨٠٠٠ مدرسة منبثة فى جميع جهات القطر ، وكثرت الشكوى من بطء الإجراءات وتعطل الأعمال ، فضلا عما يؤدى إليه هذا التركيز للسلطة من خنق لشخصية رجال التعليم وإضعاف للشعور بالمسئولية فيهم .

ولما كانت سياسة الحكومة الحالية ترمى إلى أن يقوم نظام الحكم فى البلاد على أساس اللامركزية التامة ، فقد رؤى أن تخطو وزارة المعارف خطوة أولى فى هذا السبيل ، بترك المسئولية التامة عن إدارة التعليم الابتدائى للمناطق ، مع احتفاظ الوزارة بالرأى فيما يتعلق بالميزانية والإنشاءات الجديدة ، وبإصدار القوانين واللوائح المنظمة للمدارس والتعليمات الأساسية التى تكفل حسن سير التعليم فيها .

وقد تقرر هذا المبدأ فى المادة ٢٥ من مشروع القانون المقترح ونص فى المادة ٢٦ على أن يكون الرئيس المشرف على المنطقة هو المختص بتعيين موظفى المدارس الإبتدائية وترقيتهم ومنحهم العلاوات وتأديبهم وعلى أن يكون له فى سائر شئون التعليم الابتدائى السلطات المقررة فى القوانين واللوائح لرؤساء المصالح .

ونص فى المادة ٢٧ على إنشاء لجنة استشارية لشئون التعليم الابتدائى لكل منطقة وكيفية تشكيلها وفى المادة ٢٨ على اختصاص هذه اللجنة . وفى المادة ٢٩ على إنشاء لجنة لشئون موظفى ذلك التعليم بالمنطقة ، وقد جعلت لهذه اللجنة بحكم المادة ٣٠ الاختصاصات المقررة للجان شئون الموظفين بالقانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٢ بشأن نظام موظفى الدولة .

وتنظيما لإشراف المنطقة على المدارس ، نص فى المادة ٣١ من المشروع على تقسيم كل منطقة إلى أقسام يشتمل كل قسم منها على عدد من المدارس لا يزيد على الثلاثين ، ويشرف عليه مفتش يعينه رئيس المنطقة. وحددت المادة ٣٢ اختصاصات هذا المفتش بما يجعله الموجه والمرشد للنظار والمدرسين ، والمعين لهم على حل ما يعترضهم من المشكلات فضلا عن أنه سيكون واسطة الاتصال بين المدارس والمنطقة بحيث يشعر بأنه هو المسئول عن حسن سير العمل فيها .

وقد استبقى لوزارة المعارف بالمادة ٣٣ حق التفتيش على المدارس الابتدائية كى تتحقق من حسن سير العمل بها ومن اتباع أحكام هذا القانون وأحكام اللوائح والخطط والمناهج الخاصة بالتعليم الابتدائى .

وقد عدلت الفقرة الثانية من المادة ١٩ من القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ التى تنص على نصيب التعليم الابتدائى من إيرادات المجالس البلدية ، بأن جعل المبلغ الذى يخصصه كل مجلس بلدى لهذا الغرض معادلا ١٠ ٪ من مجموع إيراداته بدلا من ١ ٪ ونص على دفع المبالغ المتجمعة من ذلك والمبالغ التى تخصص للتعليم الابتدائى فى ميزانيات مجالس المديريات إلى مؤسسة أبنية التعليم ، لتتولى إنفاقها على الإنشاءات الجديدة ، بحيث لا يقل ما تنفقه على الإنشاءات بكل منطقة عن المبالغ التى جمعت منها.

وقد روعى فى تعديل النسبة التى تؤخذ من المجالس البلدية أن المبالغ المتحصلة من النسبة الحالية مبالغ تافهة ، وأن الواجب أن تتحمل البلدية نفقات إقامة المبانى المدرسية فى دائرتها ، وهناك بلاد تتحمل فيها البلديات جميع نفقات التعليم فى كثير من الحالات.

يتضمن هذا الباب أحكاماً جديدة ليس لها نظائر فى القانون الحالى ، وهى الأحكام الخاصة بإنشاء المدارس الابتدائية الراقية وتحديد الغرض منها وبعض الشروط الأساسية التى تراعى فى تنظيمها وفقاً للمبادىء العامة التى سبق شرحها .

ونظراً لأن مناهج الدراسة بهذه المدارس وأساليب التعليم فيها ينبغى أن تكون محل تجريب فى السنوات الخمس القادمة على الأقل ، فقد ترك تحديد أنظمتها بالتفصيل لوزير المعارف العمومية .

وقد نص فى المادة ٣٤ على أن تخصص بعض هذه المدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتجويده ، بالإضافة إلى تدريس المواد الأخرى الضرورية فى هذه المرحلة ، وذلك رغبة فى إعداد من يريدون اللحاق بالمعاهد الدينية فضلا عما لإعداد عدد كاف من الحفاظ من أهمية خاصة فى مصر .

ونص فى المادة ٣٩ على أن تكون إدارة هذه المدارس والإشراف عليها وفقاً لأحكام الباب الثالث من القانون لما لها من صلة وثيقة بالمدارس الابتدائية من جهة وبالبيئة المحلية من جهة أخرى .

وقد عرض هذا المشروع على مجلس الدولة فوافق عليه بالصيغة المرافقه .

وتتشرف وزارة المعارف العمومية بعرض هذا المشروع على مجلس الوزراء حتى إذا ما وافق عليه اتخذت الإجراءات اللازمة لاستصداره .

وزير المعارف العمومية
إسماعيل القبانى

مذكرة إيضاحية

لمشروع القانون الخاص بالتعليم الثانوى

شكلت لجنة وزارية لوضع قواعد لتنظيم التعليم العام، وكان من أهم أعمالها وضع المبادئ الرئيسية التى يستدعيها تنظيم التعليم الثانوى ، فأعدت مشروع القانون المرافق، وهو يقوم على قسمة التعليم الثانوى إلى مرحلتين ، المرحلة الإعدادية العامة، ومدتها أربع سنوات ، والمرحلة الثانوية المنوعة، ومدتها ثلاث سنوات ، وتنتهى كل من المرحلتين بامتحان عام، وذلك لأن اتجاه ميول التلميذ واستعداداته إلى نوع معين من أنواع التعليم الثانوى ، من ثانوى عام وصناعى وتجارى وزراعى ونسوى ، لا تتكشف إلا فى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة على الأقل .

والغرض الأساسى الذى ينبغى أن نرمى إليه فى المرحلة الإعدادية هو تهيئة وسائل النمو للملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها، من أدبية وعلمية وفنية، والتعرف على ما يظهر فيهم من مواهب ومميزات وميول خاصة، حتى يمكن أن يتجهوا فى المرحلة التالية إلى نوع الدراسة الثانوية الذى يلائمهم . وهى فى الوقت نفسه مرحلة تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ واستكمالها قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة الثانوية النهائية التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص. ثم إنه سيبدأ فى هذه المرحلة تعليم اللغة الأجنبية الأولى، كى يمكن الوصول بالتلميذ فيها فى نهاية تعليمه الثانوى إلى مستوى يجعله قادراً على استخدامها فى التحصيل العلمى والاتصال بالثقافة العالمية .

وبعد الحصول على شهادة الدراسة الإعدادية يوزع التلاميذ على أنواع التعليم الثانوى المختلفة .

وقد بحثت اللجنة نظام الدراسة الثانوية العامة، وحددت الغرض منها بأنه تهيئة الفرصة للتلميذ للتوسع والتعمق فى ثقافته العامة، مع الاتجاه إلى إعداده للدراسات العليا وغيرها من أنواع النشاط المختلفة، بما يلائم ميوله واستعداده .

وقد تقرر أن تكون الدراسة بالسنة الأولى من هذه المرحلة دراسة عامة مشتركة للتلاميذ فى جميع المواد المقررة، مع السماح للتلميذ بالتوسع فى دراسة بعض المواد، ويخصص لهذا الغرض الأخير عدد محدود من الدروس كل أسبوع .

أما فى السنتين الأخيرتين من هذه المرحلة فتنقسم الدراسة إلى قسمين : القسم الأدبى والقسم العلمى، ويشترك تلاميذ كل قسم فى دراسة المواد المقررة به ، مع السماح للتلميذ بالتوسع فى دراسة إحدى المواد الأساسية على حسب ميله .

وتدرس بهذه المرحلة لغة أجنبية ثانية لجميع التلاميذ كما هو الحال الآن .

أما أنواع الدراسة الثانوية الأخرى — وهى الدراسات الصناعية والزراعية والتجارية والنسوية فإن

نظمها لاتزال محل بحث اللجان الفنية المختصة. والمنتظر أن تدخل تعديلات أساسية على تنظيمها الحالى، وأن يحتاج الأمر إلى وضع هذه التعديلات محل التجريب فترة من الزمن .

وسيترتب على النظم المقترحة إلغاء امتحان شهادة الدراسة الابتدائية، وامتحان شهادة الدراسة الثانوية -القسم العام- والاكتفاء بامتحانين عامين، يجتازهما التلميذ فى المرحلة الثانوية، وهما امتحان شهادة الدراسة الإعدادية، وامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، التى ستحل محل شهادة القسم الخاص، وفى هذا تخفيف للإرهاق الشديد الذى يتعرض له التلميذ فى النظام الحالى، بتأدية أربعة امتحانات عامة فى خلال ست سنوات. وسيكتفى فى نهاية التعليم الابتدائى بامتحان تعقده أقسام التفتيش لمن أتموا دراسة مناهج هذا التعليم ويمنح الناجحون فيه إقراراً بذلك .

وقد خفف عبء الامتحانات بوجه عام، إذ جعل النقل من فرقة إلى أخرى فى المدارس الابتدائية على أساس رأى النظار والمعلمين، ولم يستبق فيها إلا امتحان انتقال واحد فى نهاية السنة الرابعة، للتحقق من أن التلميذ قد أجاد القراءة والكتابة، وحذق مبادئ الحساب، قبل انتقاله إلى الفرقتين النهائيتين اللتين تحتاج الدراسة فيهما إلى استخدام الكتب فى تحصيل المواد الثقافية المختلفة . وفى التعليم الثانوى جعل لدرجات أعمال السنة وزن محسوس فى تقرير نقل التلميذ من فرقة إلى التى تليها . وقد لوحظ فى نظام الامتحانات العامة وامتحانات النقل بهذا التعليم التيسير على التلاميذ من نواح مختلفة، دون إغفال الشروط التى يتطلبها الاحتفاظ بالمستوى العلمى الواجب .

وفيما يلى بيان بالتعديلات الهامة التى أدخلت على النظام الحالى :

١ -كان التعليم الثانوى فى القانون رقم ١٤٢ المشار إليه ينقسم إلى ثلاث مراحل؛ المرحلة الإعدادية ومرحلة الثقافة العامة والفرقة التوجيهية، وتنتهى كل مرحلة من هذه المراحل بامتحان عام. وكانت الدراسة فى كل من هذه المراحل مختلفة فى مختلف أنواع التعليم الثانوى؛ من علمى وزراعى وصناعى وتجارى ونسوى .

أما فى المشروع المقترح فقد قسم التعليم الثانوى وفقاً للمبادئ العامة التى سبق شرحها إلى مرحلتين؛ هما المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية ، وجعلت المرحلة الإعدادية مشتركة لجميع التلاميذ كى تحقق الغرض الأساسى المقصود منها، وهو الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم الخاصة، حتى يمكن توجيههم بعد ذلك إلى نوع الدراسة الذى يلائمهم . وبناء على ذلك لا يبدأ تنوع الدراسة إلا فى المرحلة الثانوية النهائيه .

وتنتهى كل من المرحلتين بامتحان عام، وبهذا يقتصر على امتحانين عامين فى التعليم الثانوى ، هما امتحان شهادة الدراسة الإعدادية وامتحان شهادة الدراسة الثانوية .

وقد أدخلت على نصوص القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ التعديلات التى يقتضيها هذا التغيير .

٢ - عدلت مدة الدراسة بالمرحلة الإعدادية فجعلت أربع سنوات ، وهى تقابل بوجه عام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائى والسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوى فى النظام الحالى ، وإن كان المأمول بعد انتقاء ذوى الاستعداد للقبول بالمرحلة الإعدادية وتوفير بيئة دراسية أفضل لهم بمدارس هذه المرحلة ومدرسين من مستوى أعلى ، وبعد تحديد عدد التلاميذ بالفصل تحديداً عملياً (المادة ٥ من المشروع المقترح) ، أن يرتفع مستوى الدراسة ارتفاعاً محسوساً عن مستواه الحالى .

٣ — عدلت شروط القبول بالسنة الأولى من المرحلة الإعدادية ؛ فاستبدل بالنجاح فى شهادة إتمام الدراسة الابتدائية التى تقرر إلغاؤها النجاح فى امتحان تعقده المدارس لطلاب الالتحاق بها بين سن العاشرة والثانية عشرة ، وذلك وفقاً للمبادئ التى سبق شرحها .

٤ — نص صراحة على قبول تلاميذ مستجدين بأى فرقة أخرى من فرق الدراسة الإعدادية والثانوية إذا وجدت أماكن خالية ، وحددت شروط القبول بكل فرقة وذلك لإتاحة الفرصة بصفة خاصة التلاميذ الذين أتموا الدراسة الابتدائية إلى نهايتها كى يلتحقوا بالمرحلة الإعدادية فى فرقة مناسبة لسنهم ، إذا أمكنهم استيفاء شروط القبول بعد بلوغهم سن الثانية عشرة .

٥ — حذفت اللغة الأجنبية الثانية من مواد الدراسة بالمرحلة الإعدادية وأضيف إليها مادة الأناشيد والموسيقى ومادة قواعد الصحة وهما من المواد المقررة بالسنتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين فى النظام الحالى ، ومن المرغوب فيه أن تزاد العناية بهما وتتابع دراستهما إلى نهاية المرحلة الإعدادية ، لما لهما من أهمية ، الأولى بالنسبة لتربية الذوق الفنى وتغذية الروح القومية ، والثانية بالنسبة لرفع المستوى الصحى فى البلاد .

كذلك حذفت المواد الزراعية والصناعية والتجارية التى كانت المادة ١١ من القانون الحالى تنص على تدريسها بالدراسات الإعدادية الفنية ، تمشياً مع مبدأ جعل الدراسة فى هذه المرحلة عامة .

وأضيفت إلى مواد الدراسة بالمرحلة الثانوية الهوايات العلمية المختلفة فى جميع الفرق بحسب اختيار التلميذ ، لما لها من أثر فى إشباع ميوله وترقية شخصيته وإيجاد الصلة بين الدراسة والحياة العملية .

كما أضيفت فى السنة الأولى دراسة المجتمع المصرى ، وهى مادة تسد نقصاً بارزاً فى التعليم الثانوى . وسيراعى أن تكون دراستها علمية وعملية ، حتى يتسنى التلميذ أن يفهم تكوين المجتمع الذى يعيش فى كنفه ، ومختلف البيئات التى يتكون منها ، وما يعترضه من المشكلات ، والحلول الممكنة لها ، مما يساعد على إعداده إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية ويبعث فى نفسه الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحى النقص فى حياتها .

وستكون هذه الدراسة الواقعية من جهة أخرى أساساً لدراسة مبادىء علم الاجتماع فى السنتين الثانية والثالثة بالقسم الأدبى .

٦ — يترك القانون الحالى لوزير المعارف العمومية تحديد مواد امتحانات النقل والامتحانات العامة والنهايات العظمى والصغرى لكل مادة وشروط النجاح فى الامتحانات العامة .

وقد رؤى أن الاستقرار المنشود فى نظم التعليم يقتضى تحديد هذه المسائل الهامة فى القانون .

وقد جعل الانتقال من فرقة إلى التى تليها على أساس مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى أعمال السنة وفى امتحان آخر السنة ويخصص لأعمال السنة ٢٥ ٪ من النهاية العظمى لكل مادة وللامتحان ٧٥ ٪ منها (المواد ٨ و ٩ و ٢٩ و ٣٠ من المشروع) .

وعدل عن نظام المجموعات فى الامتحان لما ترتب عليه من تعقيد ، واستعيض عنه باشتراط حصول التلميذ على ٥٠ ٪ من مجموع درجات المواد مع حصوله على ٣٠ ٪ من النهاية العظمى فى كل مادة

من مواد الامتحان في المرحلة الإعدادية وعلى ٤٠ ٪ منها في كل مادة في المرحلة الثانوية ، فيما عدا الدين واللغة العربية إذ جعلت النهاية الصغرى فيهما ٥٠ ٪ في المرحلتين ، والرسم إذ جعلت النهاية الصغرى فيه ٢٠ ٪ في المرحلة الإعدادية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية (المواد ٨ و ١٣ و ١٤ و ٢٩ و ٣٤ و ٣٥) . ويلاحظ أن الدين قد جعل مادة من مواد امتحان الانتقال في جميع الفرق بالمرحلتين

وقد ألغى الامتحان الشفوى فى القسم العلمى فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية وقصر فى القسم الأدبى على اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى .

وقد خفض عدد المواد التى يتعين أن ينجح التلميذ فيها فى امتحانات المرحلة الإعدادية تخفيضاً محسوساً ، وزيادة فى التيسير على التلاميذ فى امتحانات الانتقال بالمرحلتين نص فى المادتين ٨ و ٢٩ على أن التلميذ الذى يحصل على درجة النجاح فى المجموع ويكون راسباً فى مادة واحدة ينقل ، بشرط ألا يكون قد نقل مع رسوبه فى تلك المادة ذاتها فى السنة السابقة .

٧ — نص فى المادتين ١٠ و ٣١ على عقد امتحان شهادة الدراسة الإعدادية وشهادة الدراسة الثانوية على دورين .

وحددت شروط القبول بالدور الثانى على أساس أن الأصل فى عقده هو إتاحة الفرصة للتلميذ الذى وصل إلى مستوى مناسب فى الدراسة بوجه عام ولكنه رسب فى مادة واحدة أو مادتين لظروف عارضة أو بسبب ضعف خاص فى هذه المادة أو هاتين المادتين كى يتقوى فيهما فى أثناء الأجازة الصيفية ، أما التلميذ الذى يرسب فى أكثر من مادتين فهو ضعيف ضعفاً عاماً لا يتسنى علاجه علاجاً حقيقياً فى الفترة التى تمضى بين دورى الامتحان . ويجب أن يجنب الإرهاق الشديد الذى يتعرض له لو حاول الاستعداد لامتحان الدور الثانى فى هذه الفترة القصيرة ، لا سيما أن الاستقصاء قد دل على أن نسبة الناجحين من التلاميذ الذين يدخلون الامتحان فى أكثر من مادتين نسبة ضعيفة ، وأن أكثر الناجحين من هؤلاء التلاميذ يتعثرون فى دراستهم المقبلة لأنهم نجحوا على ضعف بفضل الاستظهار الآلى ولأنهم يبدأون السنة الدراسية الجديدة وهم منهكون قليلو النشاط .

وقد سمح للتلاميذ الذين تخلفوا عن امتحان الدور الأول بعذر مقبول فى جميع المواد أو فى بعضها بأن يدخلوا امتحان الدور الثانى ، على أن يؤدوا الامتحان فى جميع المواد ، إلا إذا كان يكفى لنجاحهم فيه تأديته فيما لا يزيد على مادتين ، ففى هذه الحالة يسمح لهم بالامتحان فيهما فقط .

٨ — نص فى المادة ٣٨ على أن التلميذ الناجح فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة إذا حصل على ٦٠ ٪ أو أكثر من النهاية العظمى لدرجات أية مادة يعتبر ناجحاً فيها بتفوق وينوه بذلك فى الشهادة التى يمنحها .

وفى هذا تشجيع للتلاميذ على التفوق فى النواحى التى تتفق مع استعدادهم وميولهم وقد تكون المواد التى يتفوقون فيها موضع نظر عند القبول فى الكليات الجامعية المختلفة .

٩ — تنص المادة ٥ من القانون الحالى على أنه لا يجوز أن يستمتع بالمجانية بالمدارس الثانوية العلمية من رسب مرتين أثناء مرحلة الدراسة الثانوية ولا يجوز أن يبقى التلميذ بهذه المدارس بعد الرسوب المرة الثالثة ولا يجوز كذلك أن يعيد التلميذ فى فرقة واحدة أكثر من مرة واحدة .

وقد استبقى الجزء الأخير من المادة وحذف القيد الخاص بالمجانية ، لأن تقرير المصروفات على التلميذ فى أثناء الدراسة قد يكون فى كثير من الحالات بمثابة حكم بالفصل ، كما أنه رؤى فيما يتعلق بعدد مرات الرسوب التى يسمح بها فى أثناء الدراسة الثانوية أن يميز بين صغار السن وكبارهم ، فالتلميذ الذى التحق بالمرحلة الإعدادية فى العاشرة أو التحق بالمرحلة الثانوية فى الرابعة عشرة يصح أن يسمح له بالإعادة أكثر ممن التحق بهما فى الثانية عشرة والسابعة عشرة على التوالى (المادتين ١٨ و ٤٠ من المشروع المقترح) .

١٠ — نص على إعفاء غير المسلمين من دراسة القرآن الكريم ، وترتيب دروس لهم فى الدين إذا وجد عدد كاف منهم بالفرقة كما سبق شرحه بالنسبة للتعليم الابتدائى .

١١ — أضيف للقانون نص خاص بفصل التلميذ الذى يتغيب أكثر من خمسة عشر يوماً بدون عذر مقبول أثناء سنة دراسية . وهو نص كان قد أضيف للقانون الحالى بالمرسوم بقانون رقم ٢٣٥ لسنة ١٩٥٢ .

وقد عرض مشروع القانون على مجلس الدولة فأقره بالصيغة المرافقة .

وتتشرف وزارة المعارف العمومية بعرضه على مجلس الوزراء حتى إذا ما وافق عليه اتخذت الإجراءات اللازمة لاستصداره .

وزير المعارف العمومية
إسماعيل القبانى


